



الجمهورية العربية السورية
جامعة البعث
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم اللغة العربية

مدى تحقق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة والتذوق الأدبي
في المرحلة الثانوية

رسالة قدمت لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وأدبها
اختصاص (طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ الدكتور	سمير معروف (مشرف أساسي)
محمد إسماعيل (مشرف مشارك)	أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية
أستاذ المناهج وطرائق التدريس	اختصاص: علم المعاني - جامعة البعث
عميد كلية التربية - جامعة البعث	

إعداد الطالبة:

نوار ياسين صبح

الإهادء

إلى من أحاطني بكريم رعايته و توجيهه...
والذي ياسين أمد الله في عمره

إلى من جعلت من أوراق أيلول ربيعاً متجدداً...
والذى جمانة أمد الله في عمرها

إلى من أمنني ويمداني...
بحب وطاقة لا ينضبان...
إلى من حول الحلم إلى حقيقة...
زوجي حسن

إلى أيدٍ قوية صادقة، قادتني بثقة إلى طريق النجاح...
أخوتي (رنا، أمين، أحمد ، حسن)

إلى صحكة عمرها من عمر البحث...
ابنتي سعاد

شکر و تقدیر

{الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كان لنهدي لولا أزهدانا الله}

الأعراف(43)

أحمد الله تعالى حمد الشاكرين ، الذي أعانني وهبّا لي من الأسباب لإتمام هذه الرسالة ،
والصلوة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد..

عرفاناً بالفضل والجميل أتوجه بمحفوظ الشكر وعظيم التقدير إلى أستاذي الفاضلين

**الأستاذ الدكتور سمير معلوف
الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل**

الذين سعدت بإشرافهما على هذه الرسالة . فكان لعلميهما وتجيئاتهما البناءة، ومتابعتهما
الحقيقة، وخلقهما الكريم الأثر الكبير في إنجازها ، أطّال الله في عمرهما ، وأدام عليهما
الصحة والعافية.

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتورة حورية الخياط لمناقشتها خطة الـ بحث وأدواته ،
فكان لتجيئها أثر واضح في إخراج هذه الرسالة.

والشكر موصول للدكتورة عهد حوري على كل ما تقضلت به عليّ من العلم والنصائح

كما لا يفوتنـي أن أتقدم بالشكر والتقدـير للعاملـين في كلـيـتي الآـدـاب / قـسـمـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ ،
والتـرـيـةـ / قـسـمـ الـمـناـهـجـ وـطـرـائـقـ الـتـدـرـيـسـ، ولـكـلـ مـنـ سـاـهـمـ أوـ قـدـمـ لـيـ عـونـاـ أوـ تـوجـيـهـاـ خـدـمـ
هـذـهـ الرـسـالـةـ.

وفي الختـامـ أـرجـوـ اللهـ تـعـالـىـ أـنـ يـكـونـ لـهـ ذـاجـهـ المـتوـاضـعـ فـائـدـةـ تـرـجـىـ، وـنـفـعـ يـتـحـقـقـ، وـبـالـلـهـ
الـتـوـفـيقـ.

الباحثة
نوار صبح

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في الأدب العربي في قسم اللغة العربية- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة البعث اختصاص : طرائق تدريس اللغة العربية.

الطالبة المرشحة
نوار صبح

This thesis is submitted for master degree of literature department of Arabic language and literature in the faculty of arts and humanities, Al-Baath University

Candidate
Nawar sobh

الجمهورية العربية السورية

جامعة البعث

تصريح

أصرّح بأن هذا البحث (مدى تحقق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة والتنوّق الأدبي في المرحلة الثانوية) لم يسبق أن قدم للحصول على أية شهادة، ولا هو مقدم حالياً للحصول على شهادة أخرى.

التاريخ / /

الطالبة
نوار صبح

Declaration

I declare that this research(the extent of achieving the linguistic adequacy in the methods of teaching rhetoric and literary taste in the secondary school)has never been accepted to get any certificate and now. It is not presented to get another certificate

Student
Nawar sobh

الجمهورية العربية السورية
جامعة البعث

شـهادة

نشهد بأن العم ل الموصوف في هذه الرسالة هو نتـيـجة بـحـث قـامـتـ به طـالـبة الـدـرـاسـاتـ الـعـلـيـاـ (نـوارـ صـبـحـ) بـإـشـرافـ:

أـدـ. سـمـيرـ مـعـلـوـفـ (ـمـشـرـفـ أـسـاسـيـ)

أـدـ. مـحـمـدـ إـسـمـاعـيلـ (ـمـشـرـفـ مـشـارـكـ)

في قـسـمـ اللـغـةـ الـعـرـبـيـةـ فـيـ كـلـيـةـ الـآـدـابـ وـالـعـلـومـ الـإـنـسـانـيـةـ فـيـ جـامـعـةـ الـبـعـثـ .ـ وـأـيـ رـجـوعـ إـلـىـ بـحـثـ آـخـرـ فـيـ هـذـاـ مـوـضـوـعـ مـوـثـقـ فـيـ النـصـ .ـ

المشرف

الطالبة المرشحة

نـوارـ صـبـحـ

أـدـ. سـمـيرـ مـعـلـوـفـ (ـمـشـرـفـ أـسـاسـيـ)

أـدـ. مـحـمـدـ إـسـمـاعـيلـ (ـمـشـرـفـ مـشـارـكـ)

CERTIFICATE

We certify that the described work in this thesis is a result of a research achieved by a student of high studies Nawar Sobh under the supervision of Doctor samir maalouf and Doctor mohamad ismail.

Any reference to another research in this subject is authenticated in the text.

Achieved by

Nawar sobh

supervisor

Dr.samir maalouf

Co supervisor:

Dr mohamad ismail

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ / /

أ.د.

أ.د.

أ.د.

عضو

عضو

عضو

بإشراف:

أ.د. سمير معرف (مشرف أساسي)

أ.د. محمد إسماعيل (مشرف مشارك)

الفصل الأول: مشكلة البحث وأبعاده

- مقدمة	ص2
- مشكلة البحث	ص4
- أسئلة البحث	ص5
- أهداف البحث	ص5
- أهمية البحث	ص6
- منهج البحث	ص6
- حدود البحث	ص7
- عينة البحث	ص7
- أدوات البحث	ص8
- إجراءات البحث	ص8
- مصطلحات البحث	ص8

- مشكلة البحث وأبعاده

- مقدمة:

تعدّ اللغة العربية واحدة من اللغات القديمة لكنها تمتاز من غيرها بأن الله تعالى شرفها بالقرآن الكريم، وحفظ به قواعدها وأساليبها وجمالها وسمو تعبيرها، ولذلك وجبت العناية بتدريس اللغة العربية بموادرها المختلفة في المدارس بمراحلها المختلفة ، وبخاصة في المرحلة الثانوية لأنها المرحلة التي تندرج فيها إدراكات الطلبة ، وينضح وعيهم، وتكتمل استعداداتهم. واللغة العربية متعددة في علومها (النحو، الأدب، البلاغة...) وقد تتوجه عرضها بطرائق تدريسية مختلفة من قبل المدرسين على أن هذا لم يمنع من الشكوى من صعوبة اللغة العربية، وقد نشأت بذلك الدعوة إلى تيسير تعليمها بداعفين :

(الأول: دافع ظهر من فريق هدفه العمل على هدم اللغة العربية وتخريبها.

الثاني: دافع ظهر من فريق بناء هدفه الاستفادة من تقدم العلم وتطبيقاته العلمية واستخدامها في تعلم اللغة العربية خاصة.) (عثمان, 2002، 114).

أما الدافع الأول فنضرب عنه صفاً؛ لأننا نبحث عما يفيينا في تطوير طرائق تدريس لغتنا ، ولذلك فإن البحث سوف يركز على البحث عن المشكلات في تدريس اللغة العربية لحلها وتصحيح مسار طرائق التدريس.

وطريقة التدريس لا تتفصل عن المدرس ، فإذا كان المدرس المختص يقتضي تربيته على اتباع الطرائق الصحيحة في التدريس ، والطريقة الناجحة هي التي تعتمد على فعالية الطلبة ونشاطهم، أي أن يكونوا فاعلين ومنفعلين.

ويشير ابن خلدون في مقدمته إلى بعض طرائق التعليم الناجحة وإلى أهميتها وفائدة فيقول: "أيسير طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب من شاؤها ويحصل مرامها . فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاضلون ، وعنائهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم ، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنته، وإن حفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنائهم به وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك."(ابن خلدون, 1962, 252).

نبه ابن خلدون فيما ورد على قضية مهمة يجب أن تراعيها طرائق تدريس اللغة ، وهي تحصيل الملكة العلمية، وهذه لا تتأتى إلا بالمحاورة والمناظرة ولا يمكن تحصيلها بمجرد الحفظ، لأن الحفظ وحده لا يكون هذه الملكة. ورأي ابن خلدون نابع من تجربة عصره، ولكن هذه التجربة يمكن الإفادة منها في عصرنا أيضاً؛ لأن من لا يدرس لسانه على مناقشة المسائل العلمية باللغة التي يتقنها لا يمكن أن تنتفتح أمامه أبواب فهم هذه المسائل والغوص في دقائقها؛ ذلك لأن الحوار مع الآخرين، والمناقشة يؤديان إلى إيضاح ما يخفى، وربط المسائل بعضها بعض. والحقيقة أن هذا لا يمكن أن يحصل من غير مدرس ناجح يستطيع أن يدرك طبيعة عمله، و يعمل على تعويد طبته على المناقشة وال الحوار.

يتوقف دور المدرس في أي نظام تربوي على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تشكل الإطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية ، ومهما اختلفت المفاهيم في دور المدرس فإنه يبقى عاملاً حاسماً في إنجاح العملية التربوية أو إخفاقها وينسحب هذا على طريقة التدريس، فقد أجمعت الدراسات والبحوث على أن الطريقة الناجحة هي في المدرس الناجح والعكس صحيح.

ويحتاج النظام التعليمي إلى مراجعة بين الحين والآخر من أجل تطويره عن طريق تحسين كفاياته الداخلية باختيار المدخلات والخبرات الأكثر ملاءمة للواقع، حتى تأتي مخرجات هذا النظام على مستوى الطموحات التي يتوقعها المجتمع من النظام التربوي .
وتحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس وتوجيهه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض .

وقد تتبه مسؤولو التربية إلى أسلوب التدريب الذي استخدم في تدريب عمال المصانع الذي يقوم على تحليل المهارات الأساسية المكونة للمهنة، وبذلك تتبهوا إلى برنامج جديد لتدريب المعلمين يقوم على الكفايات الأساسية اللازمة لمهنة التدريس . وامتلاك المدرس لمجموعة الكفايات اللازمة للتدريس يؤهله للوصول إلى المستوى المطلوب للنجاح في عمله التدريسي . وقد حدثت الكفايات التي يطلب من المدرس امتلاكها وتحقيقها في أدائه في ضوء الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية (المهاربة) للعملية التعليمية .

وإحداث أي تغيير تربوي هادف، مرتبط بالضرورة بطريقة التدريس وهذا لا يتم من دون مدرس على قدر من الكفاية . كفاية طريقة التدريس تعد كفاية أساسية من كفايات إعداد

المدرس إلى جانب كفايات التخطيط والتقويم والإدارة الناجحة . و أصبح موضوع الكفايات التعليمية من الموضوعات المهمة في العملية التربوية المعاصرة ؛ لما له من أهمية بالغة في كونه دليلاً ومرشداً للمدرس.

تميز الأدبيات بين أنواع مختلفة من الكفايات، منها الكفايات المهنية العامة، مثل : التخطيط للتدريس، إدارة الصف، مهارة استخدام الوسائل التعليمية ، مهارة استخدام طرائق التدريس، استخدام وسائل القياس والتقويم، وهناك نوع آخر من الكفايات هي الكفايات الأكاديمية الخاصة بالمادة العلمية، كالتتمكن من المادة العلمية والقدرة على إيصالها للطلبة بطريقة صحيحة. ويأتي هذا البحث للاقاء الضوء على مدى تحقق الكفاية التعليمية لطريقة المناقشة في تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية من خلال : كفاية التخطيط ، كفاية التنفيذ (كفاية الأسئلة) ، كفاية التقويم.

- مشكلة البحث:

تعد كفاية استخدام الطريقة التدريسية من العوامل المحددة لنجاح المدرس، وبعد تمكّن المدرس منها مؤسراً على تحقيق أهداف العملية التعليمية في إحداث التغيير المطلوب في سلوك الطلبة، إلا أن هناك معوقات تحول بين المدرسين وامتلاك هذه الكفاية. وقد تعود هذه المعوقات لعدد من الأسباب منها : عدم توفر برامج تدريبية كافية لتأهيل المدرسين قبل دخولهم المدارس ، واعتبار الطلبة متلقين للمادة العلمية فقط ، ووضع الدروس في قوالب جامدة دون التكيف مع معطيات الصف والطلبة والمؤثرات المحيطة من عوامل داخلية وأخرى خارجية. فالتدريس الفعال والناجح لا يتوقف على معرفة المدرس بالمادة التعليمية بقدر ما يتوقف على كفايته في إيصالها ، فكثير من المدرسين لديهم إلمام عميق بالمادة التي يقومون بتدريسها، ومع ذلك فهم لا يستطيعون نقلها إلى الطلبة.

وبناءً على ما سبق، فقد لمست الباحثة حاجة مجال تدريس اللغة العربية إلى تجديد الكفايات الازمة لمدرسي اللغة العربية عند استخدامهم طريقة المناقشة في تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية بهدف تحسين وتطوير عملية التدريس.

لذا يسعى البحث للكشف عن مدى تحقق هذه الكفايات لدى مدرسي اللغة العربية في طريقة تدريس مادة البلاغة وتذوقها الأدبي في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة اللاذقية من وجهة نظر الموجهين والمدرسين والطلبة. ويحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية

أسئلة البحث:

- 1 ما الكفایات اللغوية المرتبطة بالخطيط و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسيهم البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجهين؟
- 2 ما الكفایات اللغوية المرتبطة بالتنفيذ و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسيهم البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجهين؟
- 3 ما الكفایات اللغوية المرتبطة بالتقويم و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسيهم البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجهين؟
- 4 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر كل من المدرسين والموجهين في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية؟
- 5 ما الكفایات اللغوية المرتبطة بتدريس البلاغة والتذوق الأدبي والمتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة حسب الأهمية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- 1 التأكيد من أن طريقة المناقشة في تدريس البلاغة والتذوق الأدبي تحقق الكفایات اللغوية من خلال كفایات: الخطيط، التنفيذ، والتقويم. وذلك من وجهة نظر المدرسين والموجهين والطلبة.
- 2 تحديد الكفایات التخصصية المرتبطة بالبلاغة والتذوق الأدبي الازمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية عند تدريس مادة البلاغة والتذوق الأدبي.
- 3 تحديد الكفایات الخاصة بالخطيط ، التنفيذ، والتقويم، الازمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية عند تدريس مادة البلاغة والتذوق الأدبي.
- 4 الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تتحقق الكفایات بين وجهتي نظر المدرسين والموجهين .
- 5 وضع مقتراحات على ضوء دراسة النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته مما يأتي:

- 1 يُعد هذا البحث محاولةً جادة من أجل تحديد أهم الكفايات الالزمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- 2 معرفة آراء الطلبة حول كفايات مدرسي اللغة العربية (البلاغة وتنوّعها الأدبي) في المرحلة الثانوية، حيث أجريت الكثير من الدراسات التي تعتمد على آراء الأساتذة والموجهين متتناسبة دور الطلبة .
- 3 إن معرفة مدرسي اللغة العربية بالكفايات الالزمة لتدريس البلاغة يمكنهم من توجيه تدريسيهم توجيهًا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي ينشدها المهتمون بتدريس اللغة العربية
- 4 قد تساعد نتائج هذا البحث موجهي اللغة العربية في متابعة المدرسين ، وتقديم أدائهم في تدريس البلاغة والتذوق الأدبي في ضوء الكفايات المتصلة بتدريسيها
- 5 قد يساعد هذا البحث في تقديم نتائج واقعية تساعد في تحسين وتطوير كفايات المدرسين.
- 6 يتوقع لهذا البحث أن يفتح المجال أمام بحوث مشابهة تتصل ببقية فروع اللغة العربية وفقاً لما تكشف عنه نتائج البحث

منهج البحث:

يعد المنهج الطريق الذي يتبعه الباحث للوصول إلى الأهداف المطلوبة ، فهو السبيل الأمثل الذي يستعين به لحل مشكلات بحثه والوصول إلى المعلومات الدقيقة. وبذلك نجد أن طبيعة المشكلة التي يدرسها الباحث هي التي تفرض عليه نوع المنهج الذي يتبعه في دراسته . وبما أن البحث يتناول المشكلة الراهنة من وجهة نظر الموجهين والمدرسين والطلبة ، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي . و يعرف على أنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم؛ لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كميًّا عن طريق جمع بيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة " (ملحم، 2000م، 324).

حدود البحث:

- يركز البحث على تحديد الكفايات التربوية و اللغوية لمدرسي اللغة العربية في مادة البلاغة، وإتقانهم لطريقة التدريس، و لا تتناول الكفايات المهنية، مثل الأداء، وصياغة الأهداف التربوية، وإدارة الصف و....
- يتناول البحث طريقة المناقشة في التدريس.
- الحدود المكانية: المدارس الثانوية بفرعها الأدبي، في محافظة اللاذقية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2008-2009 م

عينة البحث:

والعينة هي "الجزء المختار من المجتمع بهدف إجراء الدراسة على عناصرها وحجم العينة هو عدد عناصرها" (الوسوف وأخرون, 2008, 240).
واختيرت العينة عشوائياً لأن أفراد المجتمع الأصلي للدراسة م عروفون، وفي هذه الحالة يتم الاختيار العشوائي على أساس تكافؤ فرص الاختيار أمام جميع أفراد المجتمع دون تدخل من طرف الباحث". (النوح, 2004, 83).

وتكونت عينة البحث من :

- (6) ستة موجهين من موجهي اللغة العربية في محافظة اللاذقية ، علماً أن عدد أفراد المجتمع الأصلي هو (17) موجهاً.
 - (20) عشرين مدرساً ومدرسةً من مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية، علماً أن عدد أفراد المجتمع الأصلي هو (1261) مدرساً ومدرسةً.
 - (100) مئة طالب وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي الأدبي في محافظة اللاذقية، علماً أن عدد أفراد المجتمع الأصلي هو (7742) طالباً وطالبة.
- واعتمدت هذه الأعداد وفق إحصائيات أخذتها الباحثة مباشرة من مديرية التربية باللاذقية.

أدوات البحث:

تألف من:

- استبانة موجهة إلى المدرسين للوقوف على آرائهم حول تحقق الكفايات اللغوية في أثناء تدريسهم مادة البلاغة والتدوّق الأدبي.
- استبانة موجهة إلى الصوّجيين للوقوف على آرائهم في الموضوع نفسه.
- استبانة موجهة إلى الطلبة للوقوف على آرائهم في تحقق الكفايات عند مدرسيهم

إجراءات البحث:

قامت الباحثة بما يلي:

- 1 بناء استبانة موجهة لكل من (الموجهين، المدرسين، الطلبة) خضعت للتحكيم والتجريب من أجل الصدق والثبات لمعرفة مدى تتحقق الكفايات اللغوية في طريق تدريس البلاغة والتدوّق الأدبي.
- 2 توزيع الاستبيانات على عينة البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2008 - 2009
- 3 تفريغ الاستبيانات واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات كحساب النسب المئوية ومعامل الارتباط، بالاستعانة ببرنامجي Excel و SPSS الإحصائيين، واختبار ليفن لمساواة التباين، واختبار T للعينات المستقلة.
- 4 التوصل إلى النتائج وتفسيرها.
- 5 تقديم المقترنات بناءً على النتائج.

- مصطلحات البحث :

المدى:

في البحث التربوي أو القياس التربوي : اصطلاح إحصائي يوضح الفارق بين القيم العليا والسفلى في مجموعة من القياسات".(جرجس، وحنا الله، 1998، 298).

الكافية:

"هي مجموعة المعرف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكّن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر".(القاني, والجمل , 1996 , 230)

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من المعرف والمهارات والقدرات التي ينبغي أن يمتلكها المدرس ويكون قادرًا على تطبيقها بفاعلية وإتقان في أثناء موافق التدريس

الكافية اللغوية :

" الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة".(طعيمة,2009 , 176).

وتعرفها الباحثة بأنها امتلاك القدرة على استخدام اللغة في الكلام بطريقة فعالة ، والقدرة على التواصل اللغوي مع الآخرين.

طريقة التدريس :

"مجموعة من القواعد والأراء التي استنبطها رجال التربية من تجاربهم وأعمالهم الفكرية ، واتفقوا على أنها خير سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية التي يرقى بها إلى تدريس مادة من المواد ".(الحيلة، 2003 , 50).

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة الإجراءات والخطوات المنظمة التي يقوم بها المدرس مع طلبه لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة

البلاغة:

"البلاغة تقف عند حدود البحث في مظاهر الجمال الحسي والمعنوي في المفردات والجمل، أما البحث في القيمة الجمالية للنص الأدبي المتكامل في أي صورة من صوره فهذا من وظيفة

النقد الأدبي . وعلى هذا فإن البلاغة العربية تقدم بنظرياتها للناقد أهم الأدوات التي تعينه على تقييم الأعمال الأدبية والحكم عليها".(عтик، 1971 ، 10).

والبلاغة مجموعة علوم هي:

(علم البيان)، ويدرس تأدية المعنى الواحد بطرق مختلفة
(علم المعاني)، ويدرس أحوال اللفظ العربي في التراكيب اللغوية
(علم البديع)، ويدرس المحسنات اللفظية والمعنوية

التذوق الأدبي:

" خبرة تأملية تبدو في إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو المبدع ، وهو جاز - سلوك لغوي يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي " .(شحاته 146، 1995,

وتعزفه الباحثة على أنه الحكم الذي يصدره القارئ على العمل الأدبي استجابة لنواحي الجمال في ذلك العمل من خلال تركيز انتباذه وتفاعله معه على نحو يستطيع من خلاله الحكم عليه.

المرحلة الثانوية:

"مرحلة التعليم في مدرسة ثانوية تلي مرحلة التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي أو المتوسط . وينقسم التعليم الثانوي إلى ثانوي عام يؤهل غالباً للالتحاق بالتعليم العالي ، وثانوي فني مهني بالدرجة الأولى بطبيعته يعد فئة العمال والمهرة".(جرجس، وحنا الله، 1998، 315).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

- 1 - الدراسات العربية ص12
- 2 - الدراسات الأجنبية ص14
- 3 - مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة ص17

١ الدراسات العربية:

اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من الدراسات العربية والأجنبية في موضوع الكفايات المتعلقة بطرق التدريس ولكنها لم تجد أية دراسة مستقلة في هذا الموضوع على الصعيد المحلي حسب اطلاعها على الأقل ، وإنما كان الحديث عن كفايات طرائق التدريس عبارة عن وقفات قصيرة، مستعجلة. أما فيما يتعلق بموضوع الكفايات المتعلقة بالطالب والمدرس ، فقد تطرقت لها الدراسات والبحوث بشكلٍ واضح ومفصل ، على أساس أن الطريقة الناجحة تتمثل في المدرس الناجح ، والعكس صحيح. ومن هذه الدراسات:

- دراسة مرعي (1981) بعنوان: **الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية.** وكانت حول الكفايات التعليمية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية، حيث حدد الكفايات الأساسية في كفايات التخطيط للتعليم، وبناء المادة الدراسية، و اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها، وإجراءات التقويم.
- دراسة الضامن (1982) بعنوان: **تحصيل السلوك التعليمي الذي يميز المعلم الفعال من غير الفعال عند معلمي الاجتماعيات في الأردن** ، وهدفت إلى تحديد السلوك التعليمي الذي يميز المدرس الفعال من غير الفعال ، ونتج عن الدراسة وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين سلوك المعلمين الفاعلين وغير الفاعلين في مجال الصفات والخصائص الشخصية للمعلم وسيطرة المعلم على المادة الدراسية وإمامته بها.
- دراسة عبد العزيز وعبد المنعم (1990) بعنوان: **أثر عوامل الخبرة والمؤهل في الكفايات المعرفية لدى المعلمين في أثناء الخدمة** ، و هدفت إلى تعرف بعض الكفايات المعرفية الأساسية لدى عينة من المعلمين في أثناء الخدمة في المرحلتين الإعدادية والثانوية
- دراسة نشوان والشعوان (1990) بعنوان: **الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية**، وتوصل الباحثان إلى أن الكفايات التعليمية تتطلب وجود عاملين رئيسيين هما: المعرفة والسلوك ، وأن أهمية الكفايات تكمن في مسؤولياتها عن تحقيق الأهداف التربوية المنبثقة من حاجات المجتمع والفرد، وإكساب الطالب المعلم القدرة على التكيف مع دوره معلماً.
- أما دراسة شباره (1993) فهي بعنوان: **تقدير اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعليم الإنقاني** ، وهدفت إلى تعرف مستوى إتقان الطالبات المعلمات للكفايات التعليمية المنشودة ،سواء كان ذلك بالنسبة إلى الكفايات الأساسية أو الكفايات الفرعية المكونة لها .

والنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وجود فروق ذات دلالات إحصائية في امتلاك الكفايات التعليمية.

- دراسة الخياط ونياب (1996) بعنوان: نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة بدولة الكويت ، وهدفت إلى الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقويم كفاية المدرس حول مدى تحقيق نظام التقويم للأهداف التي وضع من أجلها ، وجاءت النتائج بأهمية التأكيد من مدى تحقيق المدرسين للأهداف المرجوة من المنهج والاهتمام بالكفايات التدريسية المتعلقة بموقف المدرس داخل الصف.

- دراسة غازي ملحن (1998) بعنوان: الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون في المرحلة الإبتدائية، وهدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية لأعضاء الهيئة التدريسية في بعض المحافظات السورية ، حيث صمم استبانة مكونة من - 116 - فقرة موزعة على عدة مجالات، وقد دلت نتائج الدراسة على افتقار الهيئة التدريسية لبعض الكفايات مثل : كفاية تحليل المحتوى، القياس والتقويم وبعض طرائق التدريس

- وهدفت دراسة شحاته والشيخ (2002) إلى تعرف فا عليه برنامج تدريسي مقترن في تنمية المهارات التدريسية (تخطيط التدريس، توجيهه الأسئلة، استخدام الوسائل التعليمية)، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترن في تنمية هذه المهارات التدريسية

- وسعت دراسة الفتلاوي (2003) في كتابها - كفايات التدريس- إلى وضع برامج إعداد المعلم القائمة على الكفاية في مجال الدراسات الاجتماعية ، ونتج عن هذه الدراسة أن تنمية بعض مهارات التدريس الرئيسية تزيد من كفايات المعلم المهنية وهذا يجعله يؤدي دوره التربوي والتعليمي بنجاح

- أما دراسة الدريرج(2004) بعنوان: التدريس الهدف ، فقد هدفت إلى تبيان الكفايات على أنها الجيل الثاني للأهداف التربوية ، وبيّنت نتائج الدراسة أن الاكتفاء بالصياغات الإجرائية للأهداف والتوقف عند الأهداف السلوكية الجزئية كثيراً ما يعرقل حرية الفاعلين في مجال التدريس، و اختيار الطرائق المناسبة. بل إنها عادةً ما تفرض عليه م طريقة واحدة وجاهزة فلا يبدع المدرس أهدافه بل يكتفي بإيصالها وترجمتها إلى مواقف سلوكية

- دراسة غادة عيد (2004) هدفت إلى قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت .

- دراسة علي راشد (2005) في كتابه كفايات الأداء التدريسي الذي تناول فيه مفهوم عملية التدريس، وكافة مهارات تنفيذ عملية التدريس من خلال طريقة السؤال والجواب

- دراسة رشدي أحمد طعيمة (2009) بعنوان : المهارات اللغوية ، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها مستهدفاً فيها المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها الدارس في ضوء الدراسة

الميدانية، وجاءت نتائج الدراسة لتصب في تقديم تصور لتحديد المهارات اللغوية المناسبة لمستويات تعليم اللغة العربية.

- دراسة محمد حسن طالب (2007) قامت على تقويم إعداد مدرس اللغة العربية وفق مدخل الكفايات في الجمهورية العربية السورية.

- وجاءت دراستا (عبد العليم إبراهيم 1996 و جودت الركابي 1973) لتعريضا خطة متكاملة لطرائق تدريس اللغة العربية مع نماذج تطبيقية وخلاصة مناقشات دروس التربية العملية في كلية التربية والصفوف التي يجري التطبيق فيها

- وقامت دراسة زيتون (2003) وهي بعنوان: التدريس نماذجه ومهاراته ، على تحديد مفهوم طريقة التدريس، ووضع معايير لطريقة التدريس الفعالة، وخصائص بعض طرائق التدريس الشائعة و .. على أن يكتسب المدرس في نهاية الدراسة مهارة اختيار طريقة التدريس المناسبة للأهداف التدريسية المنشودة

- وقامت دراسة الحيلة (2003) لتبيين لمدرس القرن الحادي والعشرين ماجاعت به التربية الحديثة في هذا المجال؛ (طرائق التدريس) وكل ما يتعلق بها.

- أما دراسة الوائي (2004) فقد خصصت لطرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، موضحةً أهمية طريقة المناقشة في التدريس، وأنواع المناقشة وأساليبها، ومفهوم التخطيط وأنواعه وعناصر خطة التدريس الأساسية، والتخطيط اليهوي الناجح، مع عرض لنماذج من الخطط التدريسية النموذجية لمادة الأدب والبلاغة والتعبير.

2 الدراسات الأجنبية:

- دراسة Houston & Howsam(1972)
Competency based, Teacher Education progress problems and prospect.

- الكفاية المعتمدة على مشكلة تطور المعلم في التعليم .

حيث قام الباحثان بالتعريف بمميزات تدريب المعلمين القائمة على الكفايات والمهارات بالولايات المتحدة الأمريكية وأشارا إلى أن التدريس القائم على الكفاءة هو الأساس في التعليم وقد توصل الباحثان إلى بناء فهرس لتصنيف مهارات المعلم التي تتضمن سبعة مهارات أساسية هي:

- مهارة تقويم سلوك الطلاب.
- مهارات تخطيط الدرس.

- مهارات تنفيذ الدرس.
- مهارات أداء المعلم الإدارية .
- مهارات الاتصال والتفاعل مع الطالب وأولياء الأمور والمجتمع.
- التطوير المهني للمعلم.
- مهارات تطوير الطالب ونموه.

- دراسة (AL-Mahmoud 1984)

Self Reported Teaching proficiencies and their sources

- مهارات التعليم المقدرة ذاتياً، ومصادرها.

وهدفت إلى تحديد وتحليل التقدير الذاتي لكتابات مجموعة من المعلمين الذين يعملون في المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين عدوا أنفسهم أكثر كفاءة في مجال : إظهار المعلومات في تخصصهم، وفي مجال جمع المعلومات المتعلقة بالنواحي العاطفية والتربوية والجسمية للطالب وتفريد التعليم .

- دراسة (Eraut 1987)

In Service Teacher Education

- في خدمة تعليم المعلم.

وهدفت إلى تقويم كفاية المدرس أداة لتطوير الأداء أثناء الخدمة، وبينت الدراسة أهمية برامج التقويم للمدرس، وتدريبه في أثناء الخدمة، كما بينت نتائج الدراسة أن برامج تقويم المدرس وتدريبه تساعد على رفع الكفاءة التدريسية لدى المدرس ، والتأكد من نموه العلمي في مجال تخصصه، كما تساعد في وضع معايير تساعد المدرس على الارتفاع بمستوى تدريسه مقارنة بالتغييرات التي تحدث في المجتمع.

- دراسة (Carter& Haker 1988)

Typology of Social Studies Teaching Processes.

- نبذة الدراسات الاجتماعية لعمليات التدريس.

وكانت حول النتائج المتباينة في طرائق التدريس في المرحلة الثانوية في استراليا ، وقد دلت نتائج الدراسة على تفضيل المدرسين طرائق التدريس التي تركز على المعرفة والمهارة أكثر من اكتساب القيم ، و استخدم الباحثان في عملهما طريقة الملاحظة .

- دراسة (Dodi,N 1993) The Florida Catalog of Teaching Competencies.
 - دليل (فلوريدا) للكفايات التعليمية.

وهي دراسة تهدف إلى تصنیف الكفايات التعليمية للمدرس، وتم تصنیفها في قسمین هما:
 الأول صنف الكفايات على أساس عناوین متصلة بالتعليم ، أما التصنیف الثاني فكان على
 أساس تصنیف كفايات المعلم في أثناء عمله، وتتناول هذا التصنیف مجالات خمسة هي:
 تقویم التلامیذ، التخطیط ، تنفیذ الدرس، تطویر ذات التلامیذ، تطویر ذات المعلم.

ويستخلص البحث من الدراسات والبحوث السابقة النقاط الآتية:

- 1- إن معرفة الكفايات التدريسية وتنميتها تظهر أهمية رسالة المدرس، وخصوصيتها المهنية.
- 2- إن جميع الدراسات حول الكفايات التدريسية كانت تهدف إلى تمكين المدرس من هذه الكفايات، باختلاف المجالات والمداخل.
- 3- وجود كفايات تدريسية عامة تجمع المواد الدراسية كلها، وأخرى خاصة تعكس طبيعة كل مادة دراسية.
- 4- ندرة الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية بصورة عامة ، والكفايات اللغوية بصورة خاصة لمدرسي اللغة العربية، إضافة إلى أن معظمها اهتمت بالمرحل التعليمية قبل التعليم الثانوي.
- 5- معظم الدراسات تناولت الكفايات بوجه عام، وانعدمت تقریباً الدراسات التي تتناول طرائق التدريس بوصفها كفاية معرفية.
- 6- بينت الدراسات أن امتلاك المدرسين للكفايات الخاصة بطرائق التدريس سينمي قدراتهم ، ويزيد خبراتهم، ويساعدهم في تحقيق الأهداف التربوية ضمن الإطار الذي يسهل تلبية حاجاتهم.
- 7- إن الكشف عن مدى توافر الكفايات عند المدرسين يساعد على تحديد نقاط الضعف والقوة لديهم، ومن ثم معالجتها.

وفي ضوء هذه النقاط قامت الباحثة بإجراء هذا البحث مستقيمةً من الدراسات السابقة، وقوائم الكفايات التدريسية، مع التركيز على مادة اللغة العربية (مادة البلاغة) والكفايات العامة والخاصة بها.

3 مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة إلى تحديد الكفايات التعليمية التي تعد مؤشراً أو معياراً للتدريس الناجح، وحددت المهارات التدريسية التي ترتبط بالمدرسين، ويلقى البحث الحالي معها في البحث عن الكفايات الالزمة في طرائق تدريس البلاغة وتنوّق الأدب، ويبين هذا البحث في أنه:

- يدرس مدى توافر الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة وتنوّق الأدب لدى المدرسين على نحو خاص.
- يخصص طريقة المناقشة في التدريس ويحدد الكفايات التربوية التخصصية لتدريس البلاغة. من وجهة نظر المدرسين والموجّهين، ومن وجهة نظر الطلبة.
- تم في الجمهورية العربية السورية.
- شمل الثانويات / الفرع الأدبي في محافظة اللاذقية.
- تناول مادة دراسية واحدة هي البلاغة .

الفصل الثالث: الإطار النظري للبحث

- مقدمة.....ص20

أولاً: الكفاية:

- الكفاية	
لغة.....ص22	
- الكفاية	
اصطلاحاً.....ص23	
تعريفات	
الكفاية	
الفرق بين مفهوم الكفاية ومفاهيم أخرى مرتبطة (الكفاءة، المهارة).....ص26	
ارتباط مفهوم الكفاية بالسلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس.....ص28	
أنواع	
الكفايات	
- أسس تحديد	
الكفايات	
- مصادر اشتراق	
الكفايات	
خصائص الكفايات.	
35.....ص32	
- أهمية الكفايات في العملية التعليمية	
36.....ص35	

ثانياً: الكفاية اللغوية:

-تعريف الكفاية	
اللغوية.....	ص38
-سمات الكفاية	
اللغوية.....	ص40
-الكفاية البلاغية والتنوّق	
الأدبي.....	ص41

ثالثاً: البلاغة والتذوق الأدبي:

-البلاغة لغة واصطلاحا	
ومفهومها.....ص44	
-التذوق الأدبي، تعريفه وأبعاده.	
46.....ص	
-أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة	
الثانوية.....ص50	
-أهداف تدريس البلاغة ومهارات التذوق	
الأدبي.....ص52	
-الغاية من تدريس البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة	
الثانوية.....ص54	
-البلاغة والتذوق الأدبي في اللغة	
العربية.....ص56	

رابعاً: طريقة التدريس:

مقدمة.....	
مفهوم طريقة	
التدريس.....ص58	
-تعريف طريقة	
التدريس.....ص60	
-كفاية طريقة	
التدريس.....ص60	
-معايير طريقة التدريس	
الناجحة.....ص61	
-طريقة المناقشة	
وخطواتها.....ص63	
66.....ص	

-مزايا طريقة المناقشة

وعيوبها.....ص67

-الكفايات الأساسية لطريقة

التدريس(المناقشة).....ص68

- مقدمة :

يناقش تخصص طرائق تدريس اللغة العربية مفهوم اللغة العربية وخصائصها والكفايات التي ينبغي أن تتوفر في مدرس اللغة العربية لكي يدرسها على نحو صحيح، فضلاً عن طرائق التدريس الحديثة، وكيفية تطبيقها في مجال اللغة العربية، كما يتناول عملية التقويم، مع التركيز على التقويم المستمر وكيفية تطبيقه.

ويعد إعداد المدرس وتنميته مهنياً من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما له من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي . والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمدرس.

كما أن قضية إعداد المدرس وتنميته مهنياً لم تعد قضية ثانوية ولكنها قضية محورية ، خاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات المهمة، وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المدرسين.

ولقد ترتب على هذه التغيرات الحديثة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية على نحو عام، ونظام إعداد المدرس وتدريبه على نحو خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعرفة التربوية التعليمية ، وإكسابهم المهارات المهنية، "وقد عرفت البرامج التي بنيت وفق هذا المفهوم بالبرامج القائمة على الكفايات ، كما استخدم مصطلح التربية القائمة على الكفايات(Competency Based Education) للتعبير عن التربية التي تستخدم تلك البرامج لتعليم الطلاب ." (فنديل, 2000, 95).

ومن أهم مسوّغات انتشار حركة إعداد المعلمين وتدريبهم القائمة على الكفايات ما يليه

- (1)- قصور البرامج التقليدية في إعداد وتدريب المعلمين، لاهتمامها بالمعرفة وإهمالها للأداء لذلك اهتمت هذه الحركة بضرورة اكتساب المعلم للمهارات المطلوبة لممارسة المهنة ، إضافة إلى تزويده بالمعرفة، فالمعرفة ضرورية للكفاية ولكنها ليست كافية.
- 2- تبني مبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أداء الفرد وتنمية قدراته .
- 3- ظهور مبدأ المحاسبة والمسؤولية في العملية التعليمية ، فمسؤولية المعلم تتعدد في مستويات تلاميذه وسلوكهم.
- 4- زيادة الاهتمام بمهنة التدريس وسلوكيات المعلم في الفصل.
- 5- الاتجاه نحو التعلم للاتقان.

6 الاتجاه نحو تغريد التعليم والتعلم الذاتي، حيث يختلف الأفراد فيما بينهم في القدرات والاستعدادات مما يتطلب ضرورة تقديم التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم الشخصية ووقتهم وظروفهم.

7 الاهتمام باستخدام أسلوب النّظم في التدريب، حيث يتم تحديد العمليات والحقائق المعقّدة وتجزيئها إلى عناصر أصغر تتمثل في المدخلات والعمليات والمخرجات، ومن ثم إعطاء التغذية الراجعة.

8 الاهتمام بالاتجاه السلوكي في العملية التعليمية.

ويمكن تعريف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات بأنه:

تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف والمهارات التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية، وبحيث يتم تنظيمها في صورة يقوم المتدرب (المعلم) بدراستها ذاتياً ويصبح مسؤولاً عن الوصول إلى مستوى الإنقان لهذه الكفايات، وتحقيق أهداف البرنامج .(.) عبد السميع ، حواله,2005, 160-161).

إن هذه الحركة وما نتج عنها من تعاريف وخصائص وسمات جعلت الحديث على الكفايات مرتبطةً بالمدرسين، وهنا نجد بعدين:

"البعد الأول : يتمثل في المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه الكفايات ويضم المعارف والمهارات والاتجاهات والوظائف على أنها نتاجات تعليمية على المعلم أن يمتلكها ويكون قادرًا على تأديتها في أثناء عملية التدريس.

أما البعد الثاني : فيتمثل في درجة تحديد المعارف والمهام والمهارات التي تشتمل عليها الكفايات." (الدريج, 2004, 301-300).

فتكون المدرس وإعداده إعداداً جيداً من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات الإعداد، وأثناء الخدمة يضمن مستوى رفيعاً من الأداء، ومن هنا تأتي أهمية هذه الحركة للمدرس لكي يكتسب قدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم.

إلا أن هناك معوقات رافقت برامج الكفايات منها:

- (1) عدم وضوح مفهوم الكفايات بالنسبة للعاملين في مجال التربية والتعليم
- 2 التأكيد على السلوك القابل لقياس ، لكون حركة الكفايات منبثقة من رحم المدرسة السلوكية، فإن هذه الحركة لا تهتم كثيراً بالأمور التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بشكل دقيق وموضوعي.
- 3 تطبيق الكفايات يحتاج إلى إمكانات مادية و Capacities و بشرية ضخمة
- 4 مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين في ميدان التربية والتعليم
- 5 عدم توصيف الأدوار والكفايات الأساسية للمهن التعليمية توصيفاً دقيقاً.
- 6 التركيز على الأساليب النظرية في تنمية الكفايات والتعليم بصورة عامة
- 7 قلة التدريب في اثناء الخدمة). (الباطين, 2004, 272)

لعل صعوبة العمل في ضوء الكفايات يتمثل في البطء في عملية اكتسابها ، كما يصعب تقويمها، غالباً ما يعود المدرس أمامه ذه العائق إلى المحتويات الدراسية التقليدية التي يتقنها، ويسهل عليه تقويمها. أضف إلى ذلك النقص في تكوين المدرس الذي يشكل عائقاً في مواجهة التحديات التي يطرحها بناء الكفايات.

أولاً - الكفاية:

- الكفاية لغة:

يشير لسان العرب إلى أن "الكفاية مشتقة من كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر. ويقال: استكفيته أمراً فكان فيه، ورجلٌ كافٍ وكفى". (ابن منظور، مادة: كفى) وجاء في مختار الصحاح: "كفاك الشيء يكفيه كفاية، ورجلٌ كافٍ وكفى". (الرازي, 1964, 575) وفي معجم متن اللغة : "إن الذي يقوم بالكفاية يقال له : الكفي، وجمعه أكفياء". (أحمد, 1990, 1990, 86)

وأورد معجم الصحاح في اللغة والعلوم "كفاك الشيء يكفيك ، واكتفيت به، واستكفيته الشيء فكان فيه، ورجلٌ كافٍ وكفى". (مرعشلي دت, 401).

والكفاية competency تعني "مقداراً كافياً . كفاءة ، جداره ، مقدرة ، وختصاص وأهلية " (البعلبي, 1990, 896)

وتجمع الكفاية على كفايات competencies وبناءً على هذا يقال: كفى به معلمًا إذا قام بأدوار مهنة التعليم

- الكفاية اصطلاحاً:

يرى جود (Good) في الكفاية : (القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.) (Good, 1973, 207.)

وترى الفتلاوي أن الكفاية "تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهدٍ و وقتٍ و مال ، كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبذلك تقيس الجانب الكمي والكيفي معاً في مجال التعليم." (الفتلاوي, 2003, 29.)

ويرى آخرون أن مصطلح الكفاية "يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسين . أحدهما كميّ، وهو الذي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات . والآخر كيفيّ، وهو يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والقدرة والاكتفاء"(بهادر, 1981, 224). فالكفاية تعني وفق تعريفاتها ، ما يملك الشخص من قدرة يستطيع بها الوصول إلى النتائج المرغوبة مع قلة التكاليف من جهد ومال ، ويستطيع بذلك أن يزيد كمية التعلم، فهي نسبة بين المدخلات والمخرجات ولذلك فإنها ذات بعدين ، كمّي يتعلق بكمية المخرجات نسبة إلى المدخلات، وكيفي وهو الجانب الإتقاني في العمل.

-تعريفات الكفاية:

ارتبط مفهوم الكفاية ببعض الحقول العلمية والمهنية، وكان ذلك سبباً لظهور عدد من تعريفات الكفاية في هذين المجالين، يورد البحث أبرزها قبل أن يخوض في توظيف هذا المفهوم في مجال التدريس.

ففي مجال تدبير الموارد البشرية "يرى - فيليب كاري - في إطار اهتمامه بالكافايات، أن مفهوم الكفاية يعتبر مركزيا في التفكير والممارسة في مجال التكوين حيث يسمح بالانتقال من التدبير الإداري للأشخاص إلى التدبير الاستراتيجي، أي إلى تدبير الموارد البشرية. وبناءً على ذلك، يعرف كاري الكفاية باعتبارها كل ما يسمح بحل المشكلات المهنية داخل سياق معين من خلال تعبئة وتجنيد قدرات متنوعة بكيفية مندمجة"(الدريج, 2004, 286).

وفي مجال التربية، فقد جاءت تعريفات عدّة منها:

"الملاك المعلم المعرفة العامة والمهارات الالزمة للتدريس ومدى إتقانه لها" (الهرمة، 1996 ، 41).

وتعتبر الكفايات التربوية بأنها "مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه ، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض"(الفراء، 1989 ، 41).

ويعرض الدريج تعريف الكفاية كما جاء في القاموس الموسوعي للتربية والتقويم بأنها "الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدراته على إنجاز بعض المهام . أما عند ببير جيلي فهي"نظام من المعارف المفاهيمية- الذهنية- والمهارية- العملية- التي تتنظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة- الإشكالية- وحلها بنشاط وفعالية"(الدريج، 2004 ، 290).

وقسم آدموند شورت الكفايات التعليمية أربعة أقسام هي:

- الكفاية: سلوكاً وتعني قابلية العمل للقياس.

- الكفاية: وهي التمكن من المعلومات، والمهارات، وحسن الاختيار.

- الكفاية: هي درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها.

- الكفاية: على أساس نوعية ال فرد، وخصائصه الشخصية الممكن قياسها ."(النشوان والشعون، 1990 ، 23).

وبالتأمل في هذه التعريف لمفهوم الكفاية نجد تبايناً بين هذه التعريف ، فتارة تعرف الكفاية على أنها القدرة ، وأخرى على أنها الأداء ، وببعضهم عرفها على أنها المعلومات والمعارف والاتجاهات والمهارات، إلى غير ذلك... ورغم هذا التباين إلا أن بعض التربويين يرى أن هذا الاختلاف تنوّع لا تضاد، يؤكّد ذلك ما أشار إليه - الناقة - عندما ذكر أن الفروق في تعريف مفهوم الكفاية لا تعد خلافاً بين التربويين ، فمنهم من عرف الكفاية في شكلها الظاهر ، ومنهم من عرفها في شكلها الكامن ، ففي شكلها الكامن تعني القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل من الأعمال ، فتصاغ على شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، وأما شكلها الظاهر فهو الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله.(انظر:الناقـة، 1997 ، 21).

وتتفق هذه التعريفات في عدد من النقاط منها:

- ارتباط الكفاية بالأعمال التنظيمية والإدارية.

- الكفاية هي الحد الأدنى من الأداء المطلوب إنجازه
- تتحدد الكفاية اعتماداً على تحديد وظائف المدرس وأدواره.
- تتموضع الكفايات ضمن برنامج منظم ، يعمل الطالب /المدرس على تحصيلها الواحدة بعد الأخرى.
- يستدل على الكفاية من خلال ملاحظة السلوك، بوصفها قدرة غير ملاحظة.

وبناءً على مسابق تعرفها الباحثة تعريفاً إجرائياً بأنها : مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمت لها المدرس وبكون قادرًا على تطبيقها بفاعلية وإنقان في أثناء موافق التدريس.

ولأن الكفايات قدرات عقلية باطنية تقود إلى إنجاز مهام معينة أو حل مشكلات خاصة فهي بذلك تنمو وتكتسب في اتجاه تجميع الفرد لحصيلة كافية من المهارات والمعارف القابلة للملاحظة والتقويم.

ويمكن استخلاص ثلاثة مبادئ مميزة للكفايات:

-مبدأ الاستقلال النسبي للكفايات بعضها عن بعض.

-تفاعل الكفايات مع بعضها، بحيث يمكن الانتقال من كفاية على أخرى ضمن نسق أكبر من المهام والإنجازات.

-المجال المعرفي، والسياق.

مثلاً: معرفة الاستعارة ونوعها ، يمكن عدها كفاية مستقلة نسبياً . لكنها تتفاعل مع كفايات أخرى في مرحلة الإنجاز ، مثل كفاية شرح الألفاظ . كما أنها تعتمد السياق الشعري لمعرفة دلالة الصورة.

هذا بدوره يؤكد أن الكفاية لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية ، بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعرفات وتحويلها في الوقت المناسب ، وفي سياقات محددة إلى إنجاز ملائم.

- الفرق بين مفهوم الكفاية ومفاهيم أخرى مرتبطة: (الكفاءة ، المهارة).

- الكفاءة والكفاية:

بالعودة إلى المعنى اللغوي للكفاءة نجد المعاني الآتية :

"إن أصل الكلمة مشتق من الاكتفاء ، فيقال : كفاه و (يكفيه) الشيء ، واكتفى به. وكل شيء ساوي شيئاً فهو (مكافئ له) ". (الرازي, 1964, 573)

"والكفيء ، هو النظير ، ومنها الكفاء ، و الكُفُو ، والمصدر كفاءة (بالفتح والمد). ويقال: الكفاء: الممااثل، ولا كفاء له : لا نظير له." (ابن منظور كافأ).

فالكفاءة تعني المساواة والأهلية.

وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة على أنها : " مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه".(دياب وآخرون, 1995, 312).

وفي التدريس هي : "معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية ."(زيتون, 2003, 53).

وتعرف بأنها: "قدرة المعلم على القيام بعمله بمهارة وسرعة وإتقان".(خطابية, 2003, 137).

ويمكن القول: إن مفهوم الكفاءة هو مستوى من الفعالية يظهر في سلوك المدرس ويتحقق في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي ، وهي هدف وظيفي ، بمعنى الكفاءة ليست هدفاً في حد ذاته، وإنما غاية لتوظيفها في الأداء.

مما سبق نلاحظ أن الكفاية تقيس الجانبين الكمي والكيفي معاً في مجال التدريس في حين أن الكفاءة تقيس الجانب الكمي ، لذلك تعد الكفاية أعلى وأشمل من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربية.

- المهارة والكفاية:

جاء في لسان العرب : "الماهر هو الحاذق بكل عمل والجمع مهراً".(ابن منظور، مادة مهر) والمهارة في اللغة: **الحذق** في الشيء.(الرازي, 1964, 638).

والمهارة اصطلاحاً: كما عرفها البجة هي "نشاطٌ عضويٌّ إرادٍيٌّ مرتبٌ باليد ، أو اللسان ، أو العين ، أو الأذن".(البجة, 2001, 19) . وفي مجال اللغة نحن أمام مهارات الاستماع والقراءة والحديث والكتابة.

ولا يوجد مهارة دون عمل أو أداء، سواءً أكان الأداء عملياً أم نظرياً ، و"المهارة اللغوية تدخل ضمن هذه المهارات المختلفة ، وترتبط بها وجوباً المهارة العقلية ، لأن المهارات اللغوية بأنواعها تتطلب استخدام العقل."(الوايلي, 2004, 31).

فالمهارة تمثل المستوى الإنجزي للكفاية والقابل للتقويم.

أما الفرق بين المهارة والكفاية فيتبين في النقاط الآتية:

- تعد المهارة من عناصر الكفاية، فالكفاية أعم وأشمل.
- تتطلب المهارة السرعة والدقة وأقل جهد ووقت للوصول إلى الهدف ، وتنطلب الكفاية تكاليف أقل من حيث الوقت والجهد ، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة ، وبالتالي إذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة فيه.

وهنا فرق آخر يتجلّى في "إمكان تحليل المهارة إلى عدد من المهارات الصغرى بقصد الوصول فيها إلى مستوى الإنقان ، ومثل هذا التحليل الدقيق لا يحدث في الكفاية التي تشمل عدداً من المهارات الصغرى في كلٍ متكامل."(طالب, 2007, 104)

ومقصود من ذلك، أن الكفاية تكون وفق شكلٍ تراكمي، أي إن لكل جزئية صلة بما قبلها وما بعدها.

ولأن المهارة توظيف فعلي للكفاية في الموقف التدريسي ، فإن العملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على فاعليات المواقف التدريسية ، والتدريس الفعال يحتل حجر الزاوية بالنسبة لتحقيق أهداف العملية التربوية ، فعلى أساسه يتحقق القصد من عملية التعليم والتعلم، وبذلك تكون مخرجات العملية التعليمية التربوية إيجابية.

لذلك فالتدريس بالكافيات لا يعد سلوكاً منعكساً كما يراه السلوكيون، بل سلوكاً يعبر عن نشاطه؛ أي القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكلٍ مرضٍ .

ومن هنا تم اعتماد مفهوم الكفاية في التدريس اليوم مشتملاً معنى القدرة والمهارة ، فهو لا يدل على أفعال جزئية معزولة بل يدل على قدرات ومهارات متعددة متصلة ، عقلية وحركية وجودانية.

فالكفاية - إذن - ذات طابع شموليّ مركب ومندمج ، وهي استعدادٌ يكتسبه المتعلم، أو ينمى لديه، ليجعله قادراً على أداء نشاطٍ تعليميٍ معين.

وللكفاية جانبان: جانب ظاهر وهو السلوك الملاحظ وجانب كامن وهو القدرة الناتجة عن الخبرة والمعرفة والاتجاه . والقدرة الكامنة وحدها لا تشكل كفاية ، وكذلك فإن السلوك الظاهر الآلي الذي لا ينطلق من وعي مكونات السلوك لا يشكل كفاية ، بل لا بد من توفر الجانبين معاً؛ أداء ظاهر مبني على قدرة كامنة إلا" أن أحد الجانبين قد يطغى على الآخر فإذا طغى الجانب السلوكي الظاهر فالكافية أدائية ، وإذا طغى الجانب الكامن المعبر عن القدرة فالكافية عقلية " (مفلح, 1998, 60) .

و ضمن هذا الإطار بين فريديريك مكدونالد . Fredrick McDonald " أن كل أداء أو كفاية تتشكل من مكونين رئيسيين هما : المكون المعرفي والمكون السلوكي ، فالمكون المعرفي يتتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكافية ، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يتم لفظ ملاحظتها ، ويعد إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساساً لإنتاج المعلم الكفاء الفعال " (مرعي, 1983, 23) . يمكننا القول أن للكفاية جانبان: الإنتاج و الاستيعاب.

أما الإنتاج فهو مؤشر على جزء من الكفاية. والاستيعاب هو عملية تسبق الإنتاج.

- ارتباط مفهوم الكفاية بالسلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس:

لقد أصبح العمل التربوي أكثر دقة من حيث تحطيمه وإنجازه إلا أنه لم يهتم بالأهداف وحدة متكاملة، فالدرس يشغل بتحقيق الأهداف مجزأة غير مترابطة مع محاولة تعديل سلوك الطالب، وهذه خطوة ضرورية للوصول إلى نموذج التدريس بالكافيات لأن الأهداف الجزئية للدرس قد تشكل بحد ذاتها كفائيات أساسية إذا كانت هذه الكفائيات قابلة للملاحظة والقياس (والمفروض ألا تصاغ إلا كذلك)، فالتدريس بالكافيات يجعل المتعلم يكتشف ويبحث ويكسب، وذلك بوضعه أمام مواقف محيرة ليقوده تفكيره واجتهاده أمام توجيهات مدرسه إلى الحل.

نشاط المتعلم هو المؤشر للكفاية لأنه سلوك ظاهري قابل للملاحظة والقياس ، فهو يدل على مدى تحكم المتعلم في الكفائيات المستهدفة.

كما أن الكفاية تدمج عدة مهارات ومهارات، وتترجم بتحقيق نشاط قابل لللاحظة، لذا فهي تعد مقياساً للسلوك المؤدي من قبل المتعلم ، وتترجم مدى تحكمه في الكفاية المكتسبة أو إبراز مقدار التغيير في السلوك المحقق بعد تعلم ما.

"التعرف على السلوك لا يعني فقط تعداد التغيرات الجسمية التي تحدث لدى المتعلم . بل إن التعرف عليه يعني أساساً التعرف عليه باعتباره سلوكاً منظماً ومتناسقاً حول نشاط معين . وهكذا نرى أن مفهوم السلوك ينبغي أن يتضمن شكلاً من أشكال الغائية وأن يندرج مفهوم الكفاية بدوره وكذلك مفهوم الهدف العام ، في هذا السياق"(الدريج, 2004, 294).

فالكافية تستمد سلوكيتها من النشاط الوظيفي والهادف الذي يصدر عنها فلا توجد كفاية دون هدف، فهي سلوك إرادي غائي هادف.

وبذلك تكون الكفايات هي الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمدرس إذا أراد أن يدرس تدريساً فعالاً .

أنواع الكفايات:

تعددت أنواع وأقسام الكفايات تبعاً لتنوع الزوايا التي ينظر من خلالها الباحثون والمحترفون وقد صنفت الكفايات في ثلاثة أنواع وهي:

أ - الكفايات المعرفية :

لا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق ، بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعليم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة ، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية ، وقد أوضحت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أن الكفايات المعرفية ضرورة لاغنى عنها للمعلم على أن تشكل بكميات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل.

ب - كفايات الأداء:

وتشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصافية التدريبية والحقيقة مثل:

- أن يكون المعلم قادراً على استخدام أدوات التقويم المختلفة.
- أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافاً متنوعة.
- أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة

إن مثل هذه الكفايات تتعلق بأداء المعلم ، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو في القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

ت- كفايات الإنجاز أو كفايات النتائج:

إن امتلاك المعلم للكفايات المعرفية يعني أنه يمتلك المعرفة الالزمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء ، وأما امتلاكه للكفايات الأدائية فيعني أنه قادر على إظهار قدراته في ممارسة مهارات التعليم دون أن يعني وجود مؤشر على أن هذا المعلم صاحب كفاية إذا امتلاك القدرة على إحداث التغيرات في سلوك الم تعلمين وقد يمتلك معلم جميع المعارف ، ويكون قادراً على أداء مهارات التعليم دون أن يكون فاعلاً في إحداث النتائج المتوقعة أو مايسمى كفايات النتائج أو الإنجاز و من أمثلتها:

- أن يكون المعلم قادراً على إكساب الاتجاهات العلمية في تحليل المشكلات
- أن يكون المعلم قادراً على زيادة سرعة الطلاب في القراءة بمعدل 100 كلمة في الدقيقة وذلك في المرحلة الثانوية.

فمثل هذه الكفايات تتحدث عن النتائج لا عن الأداء أو المعرفة رغم ارتباطها بهما ولكنها تتميز بدخول عناصر جديدة تتمثل في الحماس والثقة بالنفس والقدرة على الوصول إلى النتائج."(جرادات وآخرون, 1983 , 23-51).

ومع اهتمام التربية الحديثة بجوانب النمو الوجداني و المهاري إلى جانب النمو العقلي المعرفي، إلا أن المعرفة مازالت وسوف تظل ذات أهمية خاصة للمدرس ، لذلك فإن كل مدرس لا بد أن يمتلك قدرأً من :

- 1 - المعلومات الغزيرة في مجال تخصصه الأكاديمي.
- 2 - الحقائق والبيانات الرئيسية
- 3 - المفاهيم والتعليمات التي تتنمي لمجال تخصصه
- 4 - المعرفة بالفروع المختلفة في مجال تخصصه والعلاقة بينها.

أما فيما يتعلق بالكفايات التدريسية الأدائية ، فهي تتمثل في المهارة في الأداء التدريسي ، أي تخطيط الدرس، وتنفيذ، مثل: مهارة التفاعل الصفي باستخدام الأسئلة التي تستثير التفكير عند الطلبة(لماذا، كيف؟..)

أضف إلى ذلك مهارات التقويم التي تهتم بقياس المخرجات وتقويم النتائج ، ومحاولة علاج ما قد يظهر من قصور .

وأضاف محمود الكفايات الوج다^{ية}(الانفعالية) فقال:

"هي نوع من الكفايات المتصلة با لاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية ، والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام ، وتسخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفايات ، وتکاد تجمع البحث والدراسات السابقة على صعوبة تحديد هذه الكفايات وقياسها."(محمود, 1988 , 84).

وأضاف الهرمة نوعاً خامساً وهو الكفايات الاستكشافية (الاستقصائية) فقال:"هي الكفايات التي تشمل على الأنشطة التي يقوم بها المعلم أو المشرف التربوي للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله."(الهرمة, 1996 , 154).

إن هذه التصنيفات تؤكد أن الكفاية قد تأخذ أشكالاً متعددة تبعاً للأداء الذي يقوم به المدرس، إلا أنها جميعها تنطلق من مدى التمكن من الكفاية ، وامتلاك القدرة على تفعيلها ، وذلك من خلال الاهتمام بالمهارات العملية والأداء الذي ينجزه المتعلم لتوظيف الكفاية كمؤشر لتقويم مدى تحقق الكفاية التي تتم وفق مهام كاملة وشاملة.

-أسس تحديد الكفايات:

تعد عملية تحديد الكفايات، و اختيار مصادر اشتقاقها من الأهمية بمكان، ذلك أنها تعتمد بدرجة كبيرة على بعض الأسس التي ينبغي أن يتم هذا التحديد ، أو الاختيار في ضوئها ، وقد حدد كوبير هذه الأسس في أربعة محاور هي:

- 1- الأساس الفلسي: ويعد هذا الأساس بمنزلة الأساس الحاكم الذي يتم في ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته
- 2- الأساس الأمبريقي (التجريبي): وهو الأساس الذي تقوم عليه عمليات اشتقاق العبارات المتعلقة بالكفايات الالزامية، وفي ضوئه يمكن تحديد نوعية الكفايات المعرفية أو الأدائية.

3 - أساس المادة الدراسية : وهو مصدر لتحديد بعض الكفايات الأدائية في مجال المادة الدراسية التي تعد مكملة للكفايات المعرفية.

4 - أساس الممارس: يقوم على مفهوم مفاده أن الكفايات الازمة للمتعلم في مجال معين يمكن تحديدها من خلال ا لتحديد الدقيق لما يفعله الممارسون الأكفاء أثناء ممارستهم (Cooper, 1973,17- 20)..

فتحديد الكفايات انطلاقاً من مبدأ فلوفي ، يعني أننا أمام مدخل فلوفي في التعليم ، وهذا يقود المدرس ليأس نفسه عند التدريس ماذا وكيف ولمن ولماذا؟

يعني: ما محتوى المادة العلمية التي أدرسها ، وكيف سأدرسها من أجل إصالها بالطريقة الصحيحة، ولمن سأدرسها، وما غايتي من تدريسها؟ وعندما يجيب المدرس عن هذه الأسئلة ، لابد أن يكون قد أتقن مهنته، وحقق الكفاية المطلوبة.

مصادر اشتراق الكفايات:

لقد استخدم المربون وسائل متعددة لتحديد الكفايات الازمة للمدرسين، ومنها:

" التخمين: حيث يفكر المربى فيما يراه من كفايات لازمة لعمل المدرس ويسجل هذه الكفايات.

الملاحظة: وتكون بلاحظة المدرسين وهم يؤدون مهامهم التعليمية ، وتسجيل الكفايات التي يمارسونها، والكفايات التي يحتاجون إليها في ضوء الملاحظة الدقيقة للموقف في ضوء تأثيرهم على تغيير أداء من يشرفون عليهم".(جرادات وآخرون, 1983 , 47).

والملاحظ أن التخمين ليس طريقة علمية ول كنه وجهة نظر فردية ينقصها الصدق ، وكذلك الملاحظة إلا أنها من الأساليب المتتبعة في تحديد الكفايات.

ومن هنا بدأ المربون يبحثون عن من هج علمي متكامل ، لتحديد كفايات المدرسين دون أن ترتبط بأسلوب أو مصدر معين ، بل تستند إلى اشتراق هذه الكفايات من مصادرها المتعددة و من أهمها:

(أ- النظرية التربوية:

إن وجود نظرية للتعليم سيسمح كثيراً في تحديد الكفايات الالزمة لممارسة هذه المهنة في ضوء أسس لهذه النظرية ومنظلماتها سواء كانت تقليدية أم حديثة، وبالتالي تختلف الكفايات تبعاً لاختلاف الطريقة، وهكذا يمكن اعتبار النظرية التربوية مصدراً سلبياً لاشتقاق الكفايات.

ب- تحليل مهام المعلم التعليمية ميدانياً باستخدام الملاحظة:

إن مهام المعلم من المصادر الأساسية لا شنقاً للكفايات المطلوبة منه ، وتتم دراسة مهامهم من خلال ملاحظة عدد منهم وهم يعملون ، وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها، ولا يكون ذلك إلا بتحليل نشاطات المعلمين ومهامهم العقلية والانفعالية والأدائية، ووضع معايير لتوضيح درجة الإنقاذه المطلوبة لكل نشاط ثم ترجمتها إلى أهداف ، وأخيراً تحديد النشاطات التي يقوم بها المعلم تخطيطاً أو أداءً أو تجريباً أو أسئلةً أو تقويمًا ، ومن ثم تحليل كل نشاط ، لاكتشاف المهارات الأساسية التي تمكنا من القيام بالنشاط بصورة فعالة، وبهذا نصل إلى قائمة الكفايات المطلوبة.

ج- تقدير حاجات المتعلمين أو المستفيدين:

يمكن اعتبار حاجات المستفيدين مصدراً من مصادر اشتقاق الكفايات المطلوبة ، فإذا أردنا أن نحدد كفايات المعلمين في مجتمع من المجتمعات فإننا ندرس حاجات التلميذ في ذلك المجتمع

د- الأبحاث والدراسات:

إن الأبحاث والدراسات التربوية تزودنا بمعلومات وبيانات تساعد المربيين على اكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد ، وبالتالي تسهم في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها عند المعلمين لأنها تعطي صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي، وهذه المكونات هي أساس مهم أو مصدر مهم لاشتقاق الكفايات.).(جرادات وآخرون, 1983 , 47 - 49).

وأضيفت إلى هذه المصادر قائمة أخرى وهي:

(أ)- فحص المقررات الدراسية- وترجمتها إلى كفايات:

تعد المقررات الدراسية إحدى المصادر التي يمكن من خلالها تحديد الكفايات الالزمة وفيها يتم إعادة تشكيل المقررات الموجودة وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية.

ب- قوائم الكفايات:

القوائم الجاهزة للكفايات أحد المصادر لاشتقاقها وذلك لاعتمادها على عدد كبير من الكفايات التربوية والعلمية بما يتيح إمكانية الاختيار فيها ، وذلك بعد المراجعة الشاملة لتلك القوائم المتعددة والمتنوعة التي سبق إعدادها وتطويرها.

ج- استطلاع آراء العاملين في الميدان:

يتضمن هذا المصدر الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم وتنظيماته المهنية في عملية اشتقاق الكفايات وتضمين ما يرون أنه ضروري منها في برامج تربية المعلم باعتبار أن العاملين في أي ميدان هم أقدر من يحدد الكفايات الالزمة لهذا الميدان. (الهرمة, 1996, 148).

وتضيف الباحثة مصدراً آخرأ هو:

- أهداف التربية في مراحل التعليم العام. خاصةً وأن هذه البرامج تقوم على أسس نفسية، فهي تنطلق من شخصيات الطلبة أو لا ، و موقفهم من المادة العلمية ثانياً ، وقدرة المدرس على التعامل والتكييف مع الطلبة والمادة. فالأهداف "تعبير وصفي" لما ينبغي أن يفعله المتعلم أو أن يكون قادرًا على فعله عند نهاية عملية التدريس": (إسماعيل ومرسي, 2009, 123)، وهي الغايات الأساسية المنشودة من الطلبة عند مرورهم بالخبرات التعليمية

خصائص الكفايات:

تمثل الكفاية القدرة على تحصيل متعلم لمادة ما أو إنجازه لعمل ما ، أو إتقانه لمهارة من المهارات المرغوب تحقيقها ، انطلاقاً من عدد من المعايير والإجراءات الصالحة والقابلة لتقويم إنجازاته ومستوى تمكنه من استيعاب المادة أو النشاط المطلوب

وللكفاية عند - لوبلاط - أربع خصائص :

(الكفايات غائية): إننا أكفاء لأجل...إن الكفايات حسب هذه الخاصية، معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق، أي على اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف

الكفايات مكتسبة: لأننا نصير أكفاء ، إن الكفايات تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرهما.

الكفايات منتظمة: تتنظم في وحدات منسجمة حسب تصنيفات أو سلام وأنساق

الكفايات مفهوم افتراضي - مجرد: إن الكفايات داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتجلياتها - أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها- (الدريج, 2004, 289).

وتتضمن الكفاية مجموعة من المهارات للمجالات المعرفية والمهارية والوجودانية وبالتالي فهي ليست ذات بعد وحيد بل مجموعة مبنية من مختلف المعرف المكونة للكفاية

وهي مهارة مكتسبة عن طريق الخبرة ، وتشكل بطريقة تراكمية للوصول إلى درجة من الإتقان تمكن الطالب من تجاوز خصوصية كل مشكلة، والتمكن من إنجاز أفعال أخرى ضمن الإطار نفسه في مجالات أخرى.

ومن خصائص الكفاية إن كانت غير قابلة لللاحظة في حد ذاتها بوصفها قدرة داخلية- إلا أنه يستدل على توفرها وتحققها لدى المتعلم بالإنجازات، إضافةً إلى أنها قابلة للنمو والاعتناء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجودانية وحسية وحركية ، فتصير هذه القراءات هي المغذي الأساسي للكفايات.

ومن ثم فالكفايات التعليمية للمدرسين يمكن تصنيفها كما يأتي:

١- كفايات ثقافية عامة.

٢- كفايات تخصصية.

٣- كفايات تربوية." (كعنان, 2007, 57).

ويقصد بذلك تزويد المدرس بثقافة عامة تعدد أ وتساعده في عملية التعليم ، وأن يتقن مادته نظرياً وعملياً ، إضافة إلى قدرته على استخدام وسائل وطرق التدريس بسهولة وإتقان ولا تتوقف مطالب العملية التعليمية التربوية على مخرجات التدريس الفعال المعتمد على الكفايات، وإنما ترتبط أيضاً بطبيعة المقرر الذي يتم تعليمه من حيث السهولة والصعوبة ، وبطبيعة طريقة التدريس المتبعة أيضاً.

-أهمية الكفايات في العملية التعليمية:

تتأتى أهمية التعلم بالكفايات من أنها تربط المعارف السابقة والمعطيات الجديدة ، ويتم من خلالها طرح التعلم كمهمات وظيفية للمتعلم ، و تستدعي منه تفعيل كل قدراته وإمكاناته ، فالأهمية الكبرى تمنح لعملية التعلم وليس إلى عملية التعليم. ولذلك " تعد برامج إعداد المدرس على أساس الكفايات من أهم الفلسفات التي ظهرت في مجال التربية . فالملرسون الذين لديهم معرفة أكثر ووضواحاً وتنظيماً بتخصصاتهم ينزعون إلى تدريس يتميز بترتبط بالمعارف ووضوحها وتنوعها، كما أن المناقشات التي يقودها هؤلاء المدرسين تتميز بالحيوية واستثارة الاهتمام عند الطلبة بمختلف مستوياتهم ، ولقد وجد أن المدرسين أصحاب المعرفة غير المنظمة بشكل جيد، يقدمون تدريساً غير فعال في معظم الأحيان." (عبيد, 2004, 78).

غير أن معرفة المدرسين بالمادة الدراسية معرفة جيدة ، غير كافية لتحقيق تعلم فعال لدى الطلبة، فمن الضروري توفر القدرة لدى المدرس على تحويل المحتوى المعرفي إلى أشكال تسهل فهم الطلبة له، وهذا يكون بامتلاك المدرس للكفايات التعليمية.

إن إحداث أي تغيير تربوي هادف ، أو تحديث في المناهج وطرائق التدريس لا يتم دون مدرس على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذا التغيير ، (فالمدرس كان ولايزال صاحب الدور الأساس في العملية التعليمية؛ إذ يقع على عاتقه تحقيق الأهداف ولكي يقوم المدرس بدوره في العملية التعليمية فإنه يحتاج إلى أن تتوفر لديه مجموعة من المهارات التدريسية الضرورية ، ولذلك أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المدرس تحديد المهارات التدريسية أو الكفايات التدريسية اللازمة له ، واتخاذها محوراً عند إعداده (وعند تدريبه) .

(الحمادي، 1997,98).

فالعملية التعليمية ليست بذات قيمة إذا خلا ميدانها من المدرس الكفاء القادر على تحمل مسؤولياته، فشخصية المدرس وكفاياته التعليمية ودافعيته وتمكنه من مادة تخصصه ، تتوقف على البرامج التدريبية التي يتلقاها لاكتساب الكفايات الخاصة بطرائق التدريس

ولعل تبني التربويين الآن لهذه البرامج يدل على أنها واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمشكلة إعداد المدرس ، وذلك لأنها تعكس واقع ما يفعله المدرس حقيقة ، وما ينبغي أن يفعله طبقاً لأعلى المستويات في مجاله.

ثانياً: الكفاية اللغوية:

-تعريف الكفاية اللغوية:

اجتهد العديد من العلماء سواء في علم النفس، أو في علم اللغة، أو في علم الاجتماع في تقديم تعاريفات كثيرة للغة فهي : "قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعرفات اللغوية بما فيها المعاني ، والمفردات والأصوات، والقواعد التي تنظمها جميعاً، وهذه القدرة تكتسب ، فالإنسان يولد ولديه استعدادٌ فطريٌّ لاكتسابها."(المعتوق, 1996 , 33).

وتعرف بأنها: "نظام من الاستجابات يساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد ، أي أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال وجوانبها " .(كرم الدين, 1993 , 226).

يتضح الدور المهم للغة في بناء شخصية الإنسان فرداً ومجتمعاً؛ فلها عدد من الوظائف لا يوجد بينها فواصل واضحة، بل إن هذه الوظائف تتدخل وتترابط بعضها مع بعض وهي: (أولاً): وظيفة نفسية، وتعني أن الكلام لا يطلق عليه لغة بالمعنى العلمي ، إلا إذا أدى وظيفة نفسية قائمة على التركيب والتحليل والتصور.

ومن وظائف اللغة استخدامها لإثارة الوجدان والتفكير، لأنها تخلق في نفس المتعلم استجابات فكرية وانفعالات وجدانية ، ويمكن تلخيص الوظائف النفسية في البيئة الصحفية على النحو التالي:

- التأثير والإقناع.
- التذوق الفني وهو أمر يتصل بالتفكير، ويطلب فهماً من التلميذ.
- إشباع الحاجات النفسية، وذلك لكي تتحقق الراحة والطمأنينة والتكيف المطلوب داخل البيئة الصحفية بين التلاميذ.

- تمثل الجوانب الانفعالية: حيث لاشك أن الكلمات تكون غالباً مشحونة بجوانب انفعالية بالإضافة إلى جانبها المفكري المعنوي.

ثانياً: وظائف اجتماعية.

ثالثاً: وظائف ثقافية.) (عطوات, 1979 , 20.

وتتجلى وظائف اللغة في جانبين، الأول: يركز على الجانب العقلي من اللغة، وهو التعبير عن الأفكار والعواطف والانفعالات، أما الجانب الثاني فيركز على الجانب الاجتماعي منها، وهو التعامل مع المجتمع. وبنظرية فاحصة إلى هذين الجانبين نجد أنهما متكملاً

مع الإشارة إلى أن الحديث عن الكفاية اللغوية يندرج ضمن الحديث عن **الكفايات التخصصية** التي عرّفت بأنها: "تخصص بمعنى انفرد وصار خاصاً، يقال خصص متخصص به أو انفرد به، وتخصص في علم كذا أي قصر عليه بحثه وجهه". (مصطفى، 1972، 238).

يرى ابن خلدون أن تكون الملكة اللغوية (القدرة اللغوية)، إنما يحصل من خلال سماع القول الفصيح وقراءته والدرية على استعماله. (انظر، ابن خلدون، 1962، 808).

هذا يعني أن الإنسان يقوم بعمليتين مترافقتين ، متعاقبتين: يتلقى اللغة شيئاً فشيئاً، ويمارسها شيئاً فشيئاً.

أما الكفاية اللغوية فقد عرفها تشومسكي بأنها : "نظام ثابت من المبادئ المولدة ". (Chomsky, 1968, 74).

فإنسان يملك قابلية للكلام ، يكتسبها في طفولته مع تعلم اللغة ، وهي قدرة تسمح له بالكلام ، إنها قدرة كامنة ، وتوليدية. أي دراسة القدرة اللغوية عند المتكلمين ، مقابل السياق اللغوي ، والاجتماعي.

إلا أن هذه القدرة حسب تشومسكي : "غير قابلة للملاحظة الخارجية ويكون الشخص خالها عاجزاً عن ذكر كيف يتمكن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة، ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته. وتعارض الكفاية بهذا المعنى مع الإنجاز أو الأداء Performance والذي يعني - استعمال اللغة كما نلاحظها-"(الدريج, 2004, 291).

وورد تعريف آخر لتشومسكي يذكر فيه أن الكفاية تكون في "امتلاك (المتكلم- السامع) القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جداً من الفونيمات الصوتية ، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهاً نظر نحوية ، تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجميعها في مورفيات تننظم في جمل ، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد، وذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية يتم التنسيق بينها بما يسمى (إنتاج اللغة)". (عمایر، 1984، 55-59).

بذلك نجد أن الكفاية اللغوية عند تشومسكي تتمثل في معرفة الإنسان الضمنية باللغة أو بقواعد اللغة التي تقود عملية اللغة ، فالمتكلم يعود بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية، إذا فالكفاية اللغوية هي التي تقود عملية الأداء الكلامي.

وعرفها مرعي بأنها "القدرة على عمل شيء بمستوى معين من الأداء ليتم بالكفاية والفعالية". (مرعي، 1992، 11).

وتحاول الباحثة تعريفها بأنها : مجموعة من المعرف والمقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المدرس المتخصص في اللغة العربية مع القدرة على تطبيقها بفاعلية وإتقان في أثناء الموقف التعليمي في فروع اللغة العربية المختلفة، وفي مواقف التدريس.

- سمات الكفاية اللغوية:

إن امتلاك الطالب الكفاية اللغوية يؤدي إلى تمكنه من إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متعددة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

وغاية مدرس اللغة العربية هي تمكين المتعلم من السيطرة على أداته التعبيرية (اللسان) وعلى هذا الأساس يجب النظر إلى فنونها المختلفة على أنها وحدة متكاملة لها عناصرها المرتبطة ارتباطاً وثيقاً فيما بينها، وإن جميع فروعها تخدم غرضاً واحداً هو تحقيق النمو اللغوي والأدبي للطلبة.

(فالطبيعة الاتصالية للغة تتجلى في صورتين:

الأولى: تزويد المتعلم بالفرص التي يستطيع من خلالها استخدام اللغة لأغراض الاتصال ، وهذا نعلم اللغة من أجل استخدامها.

الثانية: تعليم اللغة نفسها بقصد الاتصال الحقيقي وهذا نعلم اللغة من أجل تعلمها.).(انظر, WWW.MANHAL. NET.php).

فالمهارات اللغوية المكتونة من (الاستماع، والمحادثة، القراءة، الكتابة) عبارة عن مجموعة من القواعد اللغوية التي نستخدمها وفق سياقاتها الاجتماعية ، وهذه المهارات جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

ويمكن استخلاص بعض سمات الكفاية اللغوية من خلال الفروق التي أدرجها "طعيمة" بينها وبين الكفاية الاتصالية:

(- من حيث نوع المعرفة: تشتمل الكفاية اللغوية على المعرفة الصمنية أو الكامنة الخاصة بالتركيب اللغوية.

- من حيث القواعد الحاكمة: تحكمها قواعد معينة، وهي القواعد اللغوية.

- من حيث إنتاج اللغة: تزود الدارس بإمكانات التعميم لعدد غير محدود من الجمل.

- من حيث النحو: تهتم الكفاية اللغوية بالنسبة للنحو بمدى التزام الجمل بالقواعد النحوية المحددة، فالشكل النحوي للجملة هي ما تختص به الكفاية اللغوية.
- من حيث اكتساب اللغة: يستند اكتسابها إلى عوامل فطرية وراثية.
- من حيث الأداء: لا تنعكس بدقة على الأداء اللغوي، لأن الأداء اللغوي يتأثر بمجموعة من العوامل التي تتحدد حدود الجانب اللغوي بما في ذلك الكفاية الاتصالية.
- من حيث البنية: تكون الكفاية اللغوية من بنية سطحية وبنية متعمقة، بالإضافة إلى القواعد التحويلية. (طبعية، 1979، 176-177).

فالكفاية اللغوية هي القدرة على استخدام اللغة ضمن مستوياتها الصوتية والنحوية والدلالية والمعجمية حديثاً و كلاماً . فهي معرفة ضمنية وقدرة على إنتاج عدد لانهائي من الجمل وهي التي أنتجت المعرفة بقواعد اللغة وليس العكس. باختصار تعني: معرفة الفرد الضمنية للنظام اللغوي.

- الكفاية البلاغية والتذوق الأدبي:

ووفقاً لهذا المنظور تكون **الكفاية البلاغية** واحدة من الكفايات التخصصية التي ينبغي لمدرس اللغة العربية أن يمتلكها من جهة ، وينبغيها من جهة أخرى. فمن الغايات التي تسعى الكفاية البلاغية إلى تكوينها هي التذوق الأدبي، لأن الإسراف في الوقوف عند القواعد النظرية ، وحفظ المصطلحات البلاغية يفسد الذوق الأدبي ولا يفيد في تربيته و إنشажه . وذلك هو المنهج الفلسفى الذى وقعت فيه البلاغة فى عصر الانحطاط وأدى بكثير من الكتاب والشعراء إلى جعل البلاغة هدفاً وغايةً ، فاصطنعوها مضحين بالمعانى سعياً وراء القواعد وحفظ التعاريف.

والكفاية البلاغية تفرض ارتباط البلاغة بالأدب "لأن غايتها واحدة، وهي تكوين الذوق الأدبي. وطريق كل منها النصوص الأدبية....ويخدم النص الأدبي البلاغة بعد فهمه وتحليله وتذوقه..قواعد البلاغة وحدها لا تستطيع تكوين الذوق الأدبي فالمعول عليه في ذلك هو قراءة الأدب نفسه، وإن إدراك الطالب القواعد البلاغية وأحكامها إدراكاً واضحاً دقيقاً لا يمكن أن يكون إلا بعد تمرسه بالأدب ونصوصه ، وإشباع ذوقه الفني وحياسته البلاغية منها..فالبلاغة هي من مواد التذوق الجمالي التي يعتمد في إدراكتها على الإحساس وتربيته

الذوق، فهي فنٌ لا علم ولذلك يجب ربطها عند تدري
سها بالأدب لأنه أساسها وقوامها." (الوائي, 2004, ص53).

ولعل القارئ يلاحظ وبقية مدى ارتباط البلاغة والأدب بالذوق ، ولا تكتمل جمالية الصور
البلاغية، والنصوص الأدبية إلا بالذوق الأدبي ومهاراته : كالتمييز بين مكونات الصور
البلاغية(المفردات ، التراكيب..)، مدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة، بيان مهارة الأديب في
تجسيد المعاني وفهم الرمز وتفسيره . وهذا يتطلب من المدرس كفاية تدريسية تساعده على
إكساب الطلبة مهارات الذوق الأدبي بوصفه بعداً وجانباً تسعى طرائق التدريس الحديثة إلى
تحسينه وتطويره، وهذا على نقيض ماجاء به محمود البسيوني في قصره عملية الذوق على
الجانب الجمالي من العمل الفني فحسب ، فالذوق عنده "الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال
الخارجية، واحتراز الشعور في المواقف التي تكون فيها العلاقة الجمالية على مستوى رفيع ،
فيتحرك لها وجدان الإنسان بالمتعة والارتياح".(البسيوني, 1986 , 49).

إن العمل الأدبي في الواقع أوسع من التشكيل اللغوي ، أو البناء الفني، إذ يتضمن إلى جانب
ذلك أفكاراً ومشاعر وخيالات وموافق ، لكن على نحو غير مباشر . فتحديد ماهية الصور
البلاغية في الصور الشعرية ليس بسيطاً ، وإنما هناك عدد من العوامل التي تدخل في تحديد
طبيعتها : كالتجربة والشعور والفكر والمجاز والإدراك والتشابه والدقة ... فهي من القضايا
النقدية الصعبة". (دهمان, 1986, 269). فالصورة مركبة و معقدة و تستعصي على الدارس .
والذوق الأدبي هو الغاية من تدريس مادة الأدب بوصفه من مواد الفنون الجميلة التي يهدف
من وراء دراستها إلى تنمية الميل لحب الجمال وذوقه وتقديره

ومن الكفايات المعرفية التي يجب أن يمتلكها مدرس اللغة العربية في مادة البلاغة قدرته
على:

1- ربط الدراسات البلاغية بالقرآن الكريم.

2- توضيح الحاجة إلى دراسة البلاغة.

3- التمييز بين الفصاحة والبلاغة.

4- بيان مهارة الأديب في تجسيد المعاني.

5- تحليل الصورة البلاغية تحليلاً جزئياً، مبيناً أركانها.

6- إعطاء مفاتيح الذوق الأدبي للطلبة

7- تنمية وسائل الذوق الأدبي.

8- إكساب طلبه مهارات الذوق الأدبي

9- إعطاء الحكم المعياري للنص، معتمداً على الأسئلة والأجوبة بينه وبين الطالبة.

لذلك ينبغي أن نعي حقيقة مهمة ، وهي أننا عندما ندرس طلبتنا مادة النصوص الأدبية ، فإننا نبني من خلالها ، ليس لغتهم فقط ، بل شخصياتهم و إدراكاتهم و قيمهم وأحساسهم وتذوقهم للجمال والأدب ، حيث إن الأدب " يوسع نظرة الناشئين إلى الحياة ويزيد فهمهم للعلاقات بين ظواهرها ويسمو بعواطفهم ، ويبصرهم بقيم المجتمع ومشكلاته بغية العمل على تطويره والنهوض به ، كما يهذب ميول الناشئة ويصلق أذواقهم بتنمية القدرة على الفهم والحكم والمقارنة والنقد والتفاعل مع المقروء " (السيد، 1991 ، 45).

ولإكساب الطالبة هذه الكفايات والمهارات لابد من تدريبيهم على ممارستها من خلال النصوص الأدبية، كما ينبغي على المدرس اتباع الأساليب والإجراءات المتصلة بكل كفاية ، وذلك بعد صياغة الأهداف السلوكية وتحديد الطريقة التدريسية.

ثالثاً: البلاغة والتذوق الأدبي:

- البلاغة: لغةً واصطلاحاً و مفهوماً.

بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وبلاغاً: وصل وانتهى، وأبلغه هو إبلاغاً وبلغه تبليغاً .
والبلاغة: الفصاحة. البلوغ من الرجال. رجل بلغ ، حسن الكلام فصيحه . (ابن منظور مادة بلغ).

وفي أساس البلاغة: "ولبلغ الرجل بلاغة فهو بلغٌ وهذا قولٌ بلغٌ" (الزمخشري, 1979 , 49). فالبلاغة تعني الفصاحة، ويقال رجل بلغ أي أن لغة الخطاب عنده فصيحة. ومثال ذلك قوله تعالى:{فأعرض عنهم وعظهم وقل لهم فأنفسهم قولاً بلغًا}. (سورة النساء, الآية 63)

وسميت البلاغة بلاغة لأنها تنتهي المعنى إلى قلب سامعه فيفهمه .
فتلك هي وظيفة الاتصال في اللغة التي أشار إليها الجاحظ عندما أورد جواب العتaby في مفهوم البلاغة لما سُئل: "ما البلاغة؟ فقال: كل من أفهمك حاجته من غير إعادة ولا حسنة ولا استعانة فهو بلغ.." (الجاحظ, 1961 , 135).

وعرفها الجرجاني بقوله: "البيان هو تأدية المعاني التي تقوم بالنفس تامة على وجه يكون أقرب إلى القبول وأدلى إلى التأثير وفي صورتها وأجراس كلمها بعذوبة النطق وسهولة اللفظ والإلقاء والخفة على السمع".(الجرجاني, 1978 , 9).

يقول صاحب الإيضاح: البلاغة في الكلام " مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته .. فالبلاغة صفة راجعة إلى اللفظ باعتبار إفادته المعنى عند التركيب" (القرزويني, دت, 41-44).

و الحال هو أن يراعي البلوغ في كلامه طبيعة من يسوق حديثه إليه والظرف المحيط به ، والجو النفسي الذي يعيش تحت وطأته.....إذ نعد كلامنا دائمًا على نحوٍ يناسب فيه الإطار الذي يقال فيه. ويأخذ كلامنا صوراً مختلفة تبعاً لطبيعة من نتكلم معهم.....

- مقتضى الحال : كيفية كلامية يعرفها المتكلم، ويعرف الحال التي تقتضيها عند المخاطب ، وتبقى في ذهنه في صورة فكرة كامنة وتصور عقلي، حتى إذا جاءت الحال التي تقتضيها أثناء التخاطب أخرج كلامه وفقاً لها...

- أما مطابقة الكلام للمقتضى : فهي ظهور كلام المتكلم وفق الصورة التي تقتضيها الحال التي يقال فيها ، أي تطبيق المتكلم في كلامه ما تفرضه عليه حال مخاطبة من مقتضي ، أي كيفية خاصة.." (انظر: العاكوب، الشتيفي, 1993 , 38 - 39).

عبر القزويني عن معنى البلاغة بكونها الملة على إنشاء الكلام أي القدرة في مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، وبلاغة المتكلم هي القدرة على تأليف كلام بلية، مؤثر. وأن يكون المرء بليناً بذاته فهذا يعني أن يكون جاماً ثلاثة أوصاف هي : صواب في موضوع لغته، طبقاً للمعنى المقصود، وصدق في نفسه. وممّا نقص وصف من هذه الأوصاف الثلاثة تنقص معه البلاغة.

وتعرف البلاغة بأنها: "علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب، والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها، وفي اختيار كلماته والتأليف بينها في نسق صوتي معين". (أحمد ، 1986 ، 289).

فالبلاغة فن يقوم على استخدام الكلام الجميل والمؤثر والملائم للمعنى.

ويذكر أمين الخلوي "أن البلاغة في :

- (-) صورتها العامة: الدرس الذي يعلم الأحسن والأجمل من الكلام.
- دائرة بحثها: تتسع دائرة البحث لكل ما تشمله طبيعة الفن القولي وعمل الأديب فيه.
- منهاجها: منهاج دراسة البلاغة فني محض، تبدو فيه مظاهر واضحة من الوصل الوثيق بين الأدب وسائر الفنون، وتنسيق الدراسات اللغوية والأدبية.
- غايتها: ثمة غايتان لها، (غاية علمية) من تحقيق مصالح حيوية للأفراد، و(غاية فنية) هي الإيماع بالتعبير الجميل، وبالتنزق الناقد لروائع الأداء الفني). (بن ذريل، 1983 ، 12-19).
- أما مفهوم البلاغة، فهو متشعب نظراً لتشعب فروعها، إلا أن التعريف تجمع على أنها ذات صلة بوضع الكلام في موضعه الصحيح من غير إخلال بالمعنى المراد تبليغه حسب ما يقتضيه المقام.

فهي فن قولي يعتمد على الموهبة وصفاء الاستعداد ودقة إدراك الجمال، وتبيان الفروق الفنية بين الأساليب البلاغية.

ولا يسمى الأدب أدباً إلا إذا كان قائماً على أساس من علم البلاغة ، وعلم البلاغة لم ينشأ إلا بالوقوف على ما في الأدب من جمال، ولكي يتذوق القارئ الجمال في العمل الأدبي تذوقاً كاملاً، ويحس بما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلائل لا بد له أن يعرف الوسائل التي هيأت للأديب ذلك ، والبلاغة هي العلم الذي يزوده بمعرفة هذه الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره ، وتساعده على أن يتذوق العمل الأدبي، أو ينتجه إذا توفرت له القدرة الفنية للأديب.

"فهي فن أدبي ينمّي الذوق ويزكي الحس ، وعلى الطلبة في المرحلة الثانوية أن يدركون أن البلاغة ليست قوانين وقواعد ، بل هي إشارات إلى ألوان التعبير الأدبي الذي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس . وإن امتلاك الطلبة لناحية التذوق الأدبي في دروسهم البلاغية لا يقاس بكثرة ما عرّفوه من مصطلحات البلاغة ، وإنما يقاس بمقدار ما مهروا فيه من حذق فني في الاهداء إلى الألوان البلاغية في النصوص الأدبية المختلفة ، وعلى هذا النحو من الدرس يرتبط الأدب بالبلاغة".(الوائي, 2004, 47).

وهذه هي المشكلة التي يسعى البحث إلى تحديد أسبابها ، محاولاً إيجاد حلول لها، لاسيما وأن اللغة العربية دقيقة الصلة بكل المواد الدراسية ، وتسهم كثيراً في نجاح عمليات الاتصال الاجتماعي والثقافي والعلقي بين المدرس وطلبته.

لذلك يجب على المدرس أن يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية

- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنوع أساليب التعبير ، و بنائية الصورة و تطوير دلالة الألفاظ
- الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي ، و اقتباس أساليبهم و محاكاتها.
- توسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي و التفاعل معه
- توظيف المفاهيم و التقنيات و الأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية
- رصد الصور الأدبية و ترتيبها في جداول بحسب أنواعها و إجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.
- إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد.

مفهوم التذوق الأدبي وأبعاده:

جاء في القاموس المحيط تحت مادة (ذوق):
(ذاقه ذوقاً وذوقاناً ومذاقاً ومذاقةً : اختبر طعمه، وأنقته أنا.. وذوقه: ذاقه مرة بعد مرة
الفiroزآبادي, 1938, 797).

فالذوق بمدلوله اللغوي حاسة تدرك بها الأطعمة والأشربة وما إلى ذلك.
أما في اصطلاح العلماء فنجد الانتقال الدلالي للمعنى اللغوي إلى الاصطلاхи ، فيعرف بأنه:
نشاط إيجابي يظهر في إحساس القارئ أو السامع نتيجة التفاعل العقلي والوجوداني مع النص
الأدبي."(لطفي محمد , 2003 , 236).

نجد أن المعنيين اللغوي والاصطلاحي يتقان في التجربة، والاختيار، والعلاج للأشياء. بينما الأداة المستخدمة في التعريف اللغوي هي اللسان ، وفي الاصطلاحي، النفس، والعقل وما اخترنه من خبرات.

تبينت الآراء حول مفهوم التذوق الأدبي تبعاً لتبالين المدارس الفنية في نظرتها وإدراكتها لطبيعة الإبداع الأدبي، ولأن طبيعة التذوق لا تخضع لقواعد محددة.

إن التذوق الأدبي حاسة وملكة ، فقد أشار ابن خلدون في مقدمته إلى أن الذوق لفظة يتناولها المعنون بفنون البيان ، ومعناها: حصول ملكة البلاغة للسان ، وتحصل هذه الملكة من خلال ممارسة كلام العرب وتكرار سماعه والتقطن لخواص تركيبه. وليس تحصل بمعرفة القوانين العلمية... فإن هذه القوانين إنما تفيد علمًا بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها. (ابن خلدون, 1984, 562).

وتعريف التذوق بأنه: "قدرة صاحب الطبع الأدبي على بيان المزايا البلاغية التي تحدث في النظم بسبب الفروق والوجوه التي تكون بين كلام وكلام ، فيقف على أسباب الجودة ليحتذها، وعلى أسباب الرداءة ليجتنبها في تأليفه ونقده". (عرفة, 1983, 403).

وهو: "التعرف على تأثير عمل المؤلف والرغبة والقدرة عاطفياً وعانياً في التأثر به". (مجاور, 1996, 449).

ويعرف أيضاً بأنه "تقييم الطالب للنص الأدبي في أثناء تفاعله معه عانياً وجانياً وجمالياً واجتماعياً معبراً بهذا التعبير عن مدى تقبله للنص الأدبي واستمتعاه به". (مصطفى ، 2000, 8).

فالذوق الأدبي يكون وفقاً للتعريف السابقة: الملكة أو الحاسة الفنية التي يتمتع بها أصحاب الفطرة السليمة التي تمكّنهم من تقدير الجمال والاستمتاع به، ثم إصدار الأحكام عليه. وهو الفهم الدقيق المتكامل لعناصر النص الأدبي ، واستجابة وجانية تحسن الحكم على النص بعد فهمه.

وفي دراسة عن التذوق الأدبي توصل - عبد الباري - من خلال استعراضه لمجموعة من تعاريف التذوق إلى أن هناك مصطلحين متشابهين في مجال الدراسات الأدبية والنقدية ، وهما مصطلح الذوق، ومصطلح التذوق الأدبي. وقد لاحظ أن:

(الدراسات التراثية والكتابات الأدبية والنقدية أكثر ميلاً إلى مصطلح الذوق الأدبي، أما عن الدراسات التربوية فهي أميل إلى مصطلح التذوق الأدبي، ومن أهم ما استنتج: أن كلاماً من الذوق والتذوق يحتاجان إلى نوع من التربية فهما لا يأتيان عرضاً وإنما يحتاجان إلى معايشة النص الأدبي ويحتاجان كذلك إلى اطلاع وخبرة وثقافة، لأن التذوق وإن كان ملكاً فإنه ينمو بالتعهد والرعاية والتربية .(عبد الباري, 2010, 89). وذلك بصفته بدراسة الأدب الرفيع من خلال دراسة النصوص الجيدة، والحرص على عمق النظرة التأملية للعمل الأدبي. وليس من شك أن الدرس ينمي الذوق، ويهذبه، ويسمو به إلى درجة محمودة ، فالأديب ذو الفطرة الذواقه، يفيد من قراءة الأدب ومعالجة الفنون ، فتراه بعد قليل مصقول الذوق ، ثاقب الذهن، يضع يده على العبارة البلاغة ويكون لتربيته العقلية والعلمية دخلٌ كبير في كمال أحكامه الأدبية واتزانها، كما يكون أقدر على إنشاء الأساليب البلاغة".(الشرايب, 1994, 121).

ويشتمل التذوق أربعة أبعاد في تحليله البنائي هي:
"البعد العقلي المعرفي، ويشتمل على عمليات الاستدلال والفهم والمقارنة.
البعد الجمالي، ويشتمل على عمليات التقويم والتفضيل والإيقاع والميول
البعد الوجاهي، ويعبر عن درجة الرضا أو الميل إلى الافعال في العمل الفني.
البعد الاجتماعي والثقافي، وهو القواعد العامة لرفض العمل الفني أو قبوله"(حنوره, 1985 ,
(67).

وتذوق النص الأدبي يستند إلى خبرة تذوقية تكاملية بين هذه الجوانب ، فلا بد للمتذوق أن توفر فيه القدرات العقلية التي تؤهله لإصدار أحکام تقويمية ، وتذوق النص الأدبي من ناحية الشكل والمضمون الجمالي ، ويختلف تذوق الجانب الجمالي للنص من شخص إلى آخر نظراً لما يتركه العمل الأدبي من تأثير وجاهي وعاطفي في نفس كل قارئ ، فالجانب الوجاهي يرتبط بإحساس المتنقي بعاطفة المبدع ، والمتذوق لا يتنزق النص من خلال قراءته له فقط ، بل للتنشئة الاجتماعية والتربية والثقافة دور في تكوين شخصيته بما تتضمنه من ميول ودوافع واتجاهات وقيم.

إلا أن كثيراً من المدرسين يرددون مصطلح "التذوق الأدبي" دون معرفة كيفية تعميمته عند الطلبة، ويعتقدون أنهم ين摩ون التذوق الأدبي عند طلبهم في حين أنهم يقومون بتشريح النص الأدبي لاستخراج معاني المفردات، ثم استخراج مظاهر الجمال دون فهم مابها من جمال يعين على تذوقها وذلك لأنهم لم يدرّبوا في أثناء تعليمهم أو في أثناء خدمتهم على مهارات التذوق الأدبي، وامتلاك زمام اللغة.

وقد أشارت دراسة - هنداوي - إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يفقدون القدرة على إصدار أحكام عقلية على الأدب لأنهم لا يتذوقونه بالمعنى الحقيقي للتذوق الأدبي ، فبعض المدرسين يجعلون جانباً يطغى على الآخر في أثناء تحليلهم للنص، كما أنهم لا يعنون باندماج الطالب في النص، وإنما ينصب اهتمامهم على شرح النص وبيان أفكاره ومعانيه دون الغوص في أعماقه والإحساس بفنياته ..(هنداوي, 1995, 175) ، وكثير من طرائق التدريس التي تستخدم في شرح الأدب في المرحلة الثانوية لاتجعل مشاركة الطلبة فعالة طوال الوقت ، كما أنها تعيق تنمية التذوق الأدبي عند الطلبة.

وفيما يلي بعض مهارات التذوق الأدبي التي يجب أن تتوفر في تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية:

-مهارات التذوق الأدبي:

- المشاركة الوجدانية للأديب في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة في استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته.
- تعرف أهم القيم الجمالية التي يركز عليها الأدباء العرب في مختلف العصور.
- إدراك مكونات الصورة الشعرية وتحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة.
- تحديد مدى المفارقة بين الصورة الشعرية وما بين الأفكار من تناقض.
- إدراك قيمة الصور البينية والبلاغية في العمل الأدبي(شبيه,استعارة,...).
- الرغبة في محاكاة العمل الأدبي الذي يتذوقه.
- تقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها في صورة عنوان مناسب لها."(طعيمة, 1979, 141-142).

وترى الباحثة أن الخبرة بدلالات الألفاظ ، والإحساس بما يتعلق بها من الصور الجمالية من جانب المتنقي نتيجة الانفعال بالأثر الأدبي من مهارات التذوق الأدبي ، وهذا الإحساس يتأنى من وجود التناسق والوحدة بين دلالات الألفاظ والمعاني ، والتناسق وعدم التناقض من العوامل المساعدة على الإحساس بالجمال، وهذا المستوى من التذوق قد لا يصله إلا من له حاسة أدبية، وخبرة ومهارة وممارسة أدبية.

أضف إلى ذلك أن التذوق الأدبي يعني ، التلقي الإيجابي للنص من قبل الطلبة، "وهذا يفرض أن المتلقى للعمل الأدبي له دور لا يمكن إنكاره في صناعة النص ، حيث إنه يضفي إليه من معارفه وخبرته، فهو شريك نشط في عملية الاتصال الأدبي .".(عبد الباري ، 2010 ، 186)، لأن البلاغة تسهم في تنمية ميول الطلبة إلى الإحساس بالجمال وتذوقه ، وإذكاء الحاسة الفنية التي تمكّنهم من تحليل العمل الأدبي وتذوقه وفهم أسراره والاستمتاع بفنائه.

إلا أن لجوء مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى طريقة الإلقاء ، والمحاضرة التي تعتمد على الحفظ والتلقين ، تضعف من مشاركة الطلبة ، ولا تراعي احتياجاتهم الإنسانية ، وتجعلهم متلقين سلبيين للنصوص الأدبية.

-أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

لعله من المهم إلقاء الضوء على أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، لأن الكفايات تعد الجيل الثاني من الأهداف التعليمية (حسب الدريج)، ويعدها البحث أحد المصادر لاشتقاق الكفايات.

- 1- أن يدرك التلميذ أن اللغة تعبير عن المعاني والأفكار وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض، وأن يكون تعليم اللغة في جملته أداة فعالة في تنمية الاتجاه إلى الأصالة والابتكار في نفوس التلاميذ.
- 2- أن يقرأ التلميذ قراءة يتتوفر فيها عنصرا السرعة المناسبة والفهم الصحيح، وأن يقدر على التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، وأن تنمو قدرته على القراءة في المرحلة الثانوية وتكوينه للأحكام النقدية والانتفاع بما يقرأ في حياته العملية.
- 3- أن تنمو قدرة التلميذ على تتبع ما يسمعه وفهمه فهماً صحيحاً واسعاً ونقده بما يلائم المرحلة التعليمية التي يمر بها التلميذ.
- 4- أن ينمو ميل التلميذ إلى القراءة وشغفه بها وتذوقه لما يقرؤه بحيث يدفعه ذلك إلى الاتصال بما يلائمه من الكتب والمطبوعات خاصة في أوقات الفراغ.
- 5- أن يفهم التلميذ النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية وتزداد قدرته على فهمها وإدراك نواحي الجمال فيها وعلى تذوقها وتحليلها ونقدتها في المرحلة الثانوية.

- 6- أن يقدر التلميذ على انتقاء المادة الصالحة لقراءتها.
- 7- أن يلم التلميذ في المرحلة الإعدادية بالقواعد الأساسية في اللغة والإملاء ويدرب عليها تدريباً كافياً.
- 8- أن يقدر التلميذ على استخدام المعاجم وتقسي المسائل واستخدام المراجع.
- 9- أن يقدر التلميذ على الأداء الممثل للمعنى في تلاوة القرآن الكريم، وإنشاد الشعر.
- 10- أن يزداد نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو في المرحلة الإعدادية عند التلميذ في فنون التعبير الوظيفي.. وأن تزداد قدرة التلميذ على التعبير الكتابي عن خبراته وآرائه الخاصة في أسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها.
- 11- أن يتصل التلميذ بالتراث الأدبي في عصوره المخ تلفة، وأن يتمثله ويترسّد من قيمه الخاقية والاجتماعية والفنية بما يلائم مجتمعنا العربي.
- 12- أن يكشف تعليم اللغة في المرحلة الثانوية عن المواهب الخاصة التي قد ينفرد بها بعض التلاميذ في النواحي الأدبية ويعهدوا بالتنمية والتغذية.
- 13- أن يكشف تعليم اللغة عن الم تفوقين في النواحي اللغوية المختلفة وتوجيههم يعني مواصلة الدراسات التخصصية في الميادين المختلفة.
- 14- تقويم السنة الطلبة بتضييق الشقة بين العامية والفصحي."(وزارة التربية في سوريا، 76، 77).

يلاحظ أن أهداف اللغة العربية في المرحلة الثانوية توجه مدرسي اللغة العربية إلى تربية الطلبة على التعامل مع النص الأدبي ، وما يحتويه من تذوق جمالي ، ليوظف بالتالي إشكال النمو اللغوي، والأدبي التي حصل عليها في المرحلة الإعدادية . كما اهتمت الأهداف بتوجيه طلبة المرحلة الثانوية إلى التراث العربي ، إضافة إلى الاهتمام بالقدرات اللغوية والأدبية التي يتميز بها بعض الطلبة عن غيرهم ، والعمل عليها لتنميتها حتى تصل إلى أقصى مستوى ممكن.

أهداف تدريس البلاغة ومهارات التذوق الأدبي :

إن تحديد الأهداف يساعد المدرسين في التخطيط الجيد ، واختيار طرائق التدريس التي تساعد في تحقيق الأداء المرغوب من الطلبة و المتمثل بما يقومون به من جهد عقلي و وجداني وأدائي عند تفاعلهم مع نص ما مثل : محاولة استبطان معاني المفردات من خلال السياق ، واستبطان خصائص النص الأدبي والموازنة بين عمل أدبي وآخر يدور حول الموضوع نفسه ..

ومن أهداف تدريس البلاغة ومهارات التذوق الأدبي :

- 1- تذوق الأدب وفهمه فيماً دقيقاً ليقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي ، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص الأدبي.
- 2- إظهار نواحي الجمال الفني في الأدب ، وكشف أسرار هذا الجمال ومصدر تأثيره في النفس.
- 3- فهم ما يدل عليه النص من أشكال المهارة الفنية للأديب، وما تكشف عنه من أحاسيسه النفسية، وألوان عاطفته.
- 4- إضاج الذوق الأدبي في الطلاب وتمكينهم من بلوغ المتعة والإعجاب والسرور بما يقرؤون من الآثار الرائعة ، وإقدارهم على إنشاء الكلام الجيد ومحاكاة الأنماط البلاغية التي يعجبون بها.
- 5- تمكين الطلاب من القدرة على إجاده المفاصلة بين الأدباء وعلى تقويم إنتاجهم الأدبي تقويمًا فنياً سيداً." (عثمان، 2002، 254).

إن الملاحظ من خلال هذه الأهداف أنه من الوسائل المهمة التي تساعد على تحقيق الهدف من تدريس البلاغة الاعتماد على النصوص الأدبية الجيدة ، وأن يحرص المدرس على أن يفهم الطلبة هذه النصوص فيماً دقيقاً ويتذوقوا ما تتضمنه من ألوان الجمال وروعة الأسلوب والمتعة الأدبية.

ويقوم تدريس البلاغة على **أسس عامة** ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يدركها ويرصد على تنفيذها، ومن أهم هذه الأسس:

- ١- أن البلاغة فطرية في الكلام، نلح صورها وألوانها في الأحاديث العادلة...إذن فليست الاستعمالات البلاغية مقصورة على لغة الأدب ، وليس - كذلك - نوعا من المعلومات التي تكتسب بالتجيئ أو الاستبطاط، ولكنها فنون من الأداء وضرور من التعبير، يكسبها كل إنسان فيما يكسبه من مواد النمو اللغوي، عن طريق السماع والمحاكاة والاختلاط بالمجتمع والارتباط به والتفاهم معه.
- ٢- الأساس الثاني أن البلاغة فن أدبي ، ينضح الذوق، وينتكي الحس، وليس من العلوم التي تشحذ الفكر، أو تصقل العقل، فالطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجданى؛ ومن هنا كانت صلتها بالأدب صلة نسب وثيقة.
- ٣- الأساس الثالث أن الطابع الغالب على درس البلاغة؛ إنما هو الطابع الفني الوجданى ، ولهذا كان الجهد المبذول في هذا الدرس ، إنما هو النقد والمفاضلة بين تعبير وتعبير ، أو بين أديب وأديب ، والذوق الأدبي لما يمتعنا به الأدباء من ألوان القول الجميل، وهذا الجهد ينتهي دائمًا إلى أحكام أدبية.
- ٤- الأساس الرابع، أن الحياة الحديثة قد تطور ذوقها، وتطورت حاجتها الفنية ، وأصبح التناول الفني يؤثر النظرة الشاملة، ولا يستسيغ الوقوف طويلاً عند الجزئيات، وإن ينبعي أن تساير البلاغة هذا التطور، فلا تقف ببحثها عند اللفظ والجملة، بل تتجاوز هذه الدوائر الضيقية إلى دائرة تتسع للصورة ، والفقرة، والقطعة، والمقالة و...، فهذا أجدى على الأدب، وأدعى إلى إمتاع الطلاب، وبخاصة كبارهم."(إبراهيم, 1961 ، 309-314).

ومن خلال هذه الأسس يتبيّن أن تذوق الأدب وفهمه يتعلّقان بمعرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص، وفهم ما يبدل عليه النص ، إضافة إلى إتضاح التذوق الأدبي عند الطلبة إلى درجة تمكّنهم من المفاضلة بين الأدباء ، وتقويم الإنتاج الأدبي، وإبراز مواطن القوة والضعف في النص. " فهي فن متصل بالأدب ملازم له ، أساسه الذوق والحس، فهي بهذا من الوسائل التي تعين على تحقيق أسمى الغايات لدرس الأدب ، وهي تكوين الذوق الأدبي وصقله وتنميته ، وهذا الطابع الفني يأبى أن تمسخ البلاغة إلى قواعد ومباحث نظرية وتعريفات."(الركابي, 1973 ، 208) .

فالمهارات التي يجب أن يمتلكها مدرسو اللغة العربية، والتي يجب أن ينموها عند طلبتهم في أثناء معالجة البنية العميقية للنص الأدبي تتمثل في:

- استنتاج أنواع الصور البلاغية من التراكيب النحوية التي جاءت عليها.
- تفسير الصور البلاغية في النص وفقاً لتركيبها النحوي.

- استنتاج الأفكار الجزئية في النص وجمعها في أفكار كلية.
 - التمييز بين المعاني المتشابهة والمترادفة- إن وجدت- والموازنة بينها.
 - تحديد جوانب شخصية الشاعر وعمق عاطفته من لغة النص وبلاستيقيه.
 - الحكم على مستوى إجاده الشاعر وقدرته على عرض تجربته الشعرية في النص .
- ." (المرسي, 2003, 210).

- وبعد هذا العرض لمفهومي البلاغة والتذوق الأدبي وأه داف تدریسهما، نتساءل إذا ما كانت طريقة تدريس البلاغة تحقق الغاية المقصودة منها في معرفة قواعد البلاغة ، ومتذوقها الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

- الغاية من تدريس البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية :

إن إتقان غاية التدريس للبلاغة يستدعي ضرورة الإلقاء من:

- 1) النظرة التربوية: التي تهتم بالمتلقى ، وإبراز شعوره وميوله ، وأثر التلقى عليه من النص البلاغي، وانفعاله به، ومن هنا نعرض إلى القيمة العامة والقيمة الخاصة وقيمة القيمة
- 2- النظرة النقدية والأدبية : : تتعلق هذه النظرة باختيار الشاهد البلاغي الخاص باللون البلاغي، ونراعي فيه قواعد النقد الأدبي من فهم وتمييز وحكم ، كما نأخذ من الأدب حسن الصياغة والتركيب.

ويقودنا هذا إلى دراسة البلاغة العربية في إطارين:

- 1- البلاغة القاعدية: وهي التي تشكل المادة البلاغية في علوم البلاغة الثلاثة:البيان، المعاني، البديع.
- 2- البلاغة القيمية: التي تهتم بالتقسيم العام للمادة البلاغية ، ثم الغاية المستفادة من المادة البلاغية، وأثر ذلك على المتلقى شخصياً.

ولا غنى لدراسة البلاغة عن معرفة القواعد وهي ما أسميناها(البلاغة القاعدية)، التي تتحدث عن:

- تعين الشاهد البلاغي.
 - تخصيص الموطن البلاغي في داخل الشاهد.
 - خطوات الإجراء.
- تعين نوع المصطلح). (انظر: أبو علي, 1999, 145).

وهذا يجعلنا نتساءل: ما هي طرائق نقل البلاغة من الإطار القاعدي/التخصصي، وجعلها مادة سهلة التناول في أيدي الطلبة؟

بداية، يمكن القول: إن مدرسي اللغة العربية يجدون أنفسهم مضطرين لتوسيع التشبيه بأنواعه المختلفة، والمجاز بضروبها المتعددة، والكلامية بصورها المذكورة، فيجد الطلبة أنفسهم في نهاية الأمر أمام كم هائل من التعريفات المنطقية الجامدة التي يصعب حفظها أحياناً ، ويجدون أنفسهم أيضاً أمام كم أكبر من الأمثلة والشواهد المتدخلة بعضها مع بعض.

وهنا تكمن مشكلة أخرى هي أن الطلبة غالباً ما يعرض عليهم المثال أو الشاهد بعيداً عن النص الذي وقع فيه، سواء كان النص سورة قرآنية، أم حديثاً نبوياً، أم قصيدةً أم، قطعة نثرية، وطبعي أن الطلبة لن يدركوا في هذا الوضع الحجم الحقيقي لأن المثال المذكور على طبيعة الأداء في النص الذي أخذ منه . وهذا يعني، بالضرورة، أن الطلبة ولو استطاعوا حفظ المثال وإدراك موضع الشاهد فيه سوف يختزنونه في أذهانهم ، وكأن الغاية في الأساس هي حفظ أكبر عدد من الأمثلة والشواهد المتفقة.

فمن عيوب تدريس البلاغة ، أن الطلبة يعانون معاناة كبيرة من وجود التعريفات المنطقية الكثيرة، ومن تعدد الأقسام والأنواع للمسألة الواحدة ، وبالتالي تعدد الأمثلة والشواهد ، مما قد يولد في نفوسهم شعوراً بالضيق تجاه ما يتلقون من معلومات ، وربما ينفرون في النهاية من المادة التي تقدم أو تعرض عليهم . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن هذه الطريقة لن توصلنا للفائدة أو للغاية المرجوة من خلال تدريس طلبتنا لمواضيع البلاغة.

"لذلك" لا بد من التفريق بين نوعين من أنواع البلاغة: البلاغة العلمية، البلاغة التعليمية فالعلمية: هي التي تعنى بصياغة القواعد وتفسيرها وتعليقها مع مراعاة التنظير والتفسير والوصف العلمي.

البلاغة التعليمية: وتسعى إلى تبسيط القواعد وتيسيرها وشرحها وتقديمها إلى المتعلمين في ثوب مهذب." (باطاهر، 2001، 56)

ومما لاشك فيه أن المدرس المتخصص، الكفاء، قادر على تجاوز هذه الإشكالية، ويتم ذلك: بأن يولي مدرس البلاغة اهتماماً أكبر بالنوصوص المختار، والمنقاة، والتي تكون على درجة عالية من الجودة ، ومن ثم يعمل على شرحها وتحليلها بمستوى يبين فيه أسباب الجودة فيها ، وأن يعمل أيضاً على معالجة المسائل البلاغية الواقعة في النص محل الدراسة بطريقة تمكنه

من الابتعاد عن التعقيد ، وبذلك يتمكن الطلبة من إدراك القيمة الجمالية للمسألة البلاغية المعنية، وبذلك أيضاً تكون فرصة استيعابه لها ورسوخها في ذهنه أكبر . وفي مقابل ذلك يعرض المدرس على طلبه نصوصاً كان لوجود بعض المسائل البينية أو البدعية أثر سلبي عليها مما قلل من قيمتها من حيث الأسلوب أو الأداء على نحو عام . والقيام بالتدريس على هذا النحو ، يحقق هدفاً جوهرياً من تدريس علم البلاغة، وهو الوصول بالطلبة لمرحلة يستطيعون بعدها أن يعرفوا كيف يستغلون مسائل البلاغة المختلفة لفائدة النص الذي يقع بين أيديهم.

-البلاغة والتذوق الأدبي في اللغة العربية:

البلاغة لابد لها من أساسين: العلم والتذوق. ويوضح عباس فيقول: البلاغة إذن تقوم على دعائم: أولها: اختيار اللغة وثانيها: حسن التركيب وصحته، وثالثها: اختيار الأسلوب الذي يصلح للمخاطبين، مع حسن ابتداء وحسن انتهاء. وبقدر ما يتهدأ من هذه الدعائم ، يكون الكلام مؤثراً في النفوس، والتأثير هو الداعمة الرابعة من دعائم البلاغة.(عباس، 1998، 58).

فهناك قوى يبئها المؤلف في كلماته عن غير عمدٍ حيناً وعن عمدٍ حيناً آخر ، فنجد أنه يقدم ويفخر، ويدرك ويحذف ، ويصل ويفصل ، ويأتي ببعض ألوان المعرف دون بعض ، ويستخدم أدلة من أدوات الطلب مكان أخرى.... وقد وصل علماء البلاغة إلى إدراك كثير من هذه الأسرار، فاتفقوا على الحديث عن خصائص الجملة ودعوه "علم المعاني" وعلمًا للخيال الذي يعقد الصلة بين الأشياء ودعوه "علم البيان" وآخر لبعض ألوان الجمال، وسموه "علم البدع".

أما التذوق الأدبي فهو "اقتدار الفرد على إدراك مافي النص الأدبي من ضعف وقوة وقبح وجمال مبنياً بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبي مما يجعله يستمتع به أو ينفر منه." (قرة، 1977، 337). ويتنوّق القارئ الجمال في العمل الأدبي تذوقاً كاملاً عندما يعرف الوسائل التي هيأت للأديب ذلك، والبلاغة هي العلم الذي سيزوده بذلك. فالذوق الأدبي هو المحصلة النهائية لدرس الأدب والنقد والبلاغة، وهو في أرقى معانيه يعني قدرة الفرد على إدراك نواحي الجمال والقبح في العمل الأدبي. - وترتبط البلاغة مع الأدب والنقد والذوق الأدبي ارتباطاً وثيقاً.

النقد الأدبي في الاصطلاح "تقدير النص الأدبي تقديراً صحيحاً وبيان قيمته ودرجته الأدبية... وهذا يدل على أن الغرض الأول من النقد الأدبي هو تقدير الأثر الأدبي ببيان قيمته في ذاته قياساً على القواعد العامة التي يمتاز بها الأدب."(الشايق, 1994, 116). أي دراسة النص الأدبي دراسة تحليلية تتناول الأسلوب والمضمون لتحديد قيمته الفنية ومستوى جودته بين بقية النصوص الأدبية.

واستناداً إلى ذلك نجد أن النقد لا يمكن له الانفصال عن الأدب.

وكذلك البلاغة " فهي قوام الأدب ، وعنصر تكوينه الأهم حيث إنها تدور في ذلك اللفظ والمعنى والأسلوب ، وهي من ناحية أخرى مركز النقد الأدبي ومرجعه ، فالأدب لا يسمى أدباً إلا إذا اتسم بالبلاغة . ولم ينهض علم البلاغة إلا بالكشف عن مكونون الأدب، شعره ونشره ، والوقوف على سرّ جماله ، ومبعد تحريكه للعواطف والمشاعر مما يعد معتمد الناقد الفني إذا نقد الأدب.

إذاً فالأدب والبلاغة والنقد الأدبي هي ألفاظ ثلاثة تختلف في الصورة اللفظية ولكن يجمعها ربط وثيق من معنى موحد يبدأ بالأدب الذي لا يسمى باسمه إلا البلاغة، وينتهي بالنقد الأدبي الذي يأخذ مادته من كيان البلاغة في الأدب."(قرة، 1977، 337).

فتدرس البلاغة من خلال النصوص الأدبية يسهم في زيادة تحصيل المادة البلاغية ويساعد في ممارستها تحدثاً وكتابة بطريقة وظيفية.

ويأتي النقد الأدبي ليقوم عمل الأديب ، ويحكم عليه بالمقارنة مع غيره من الإنتاج الأدبي ، ويوضعه في مكانه الصحيح على ضوء القواعد البلاغية.

- أما إذا توفرنا عند العلاقة القائمة بين البلاغة وال نحو فإننا نجد أنها علاقة وطيدة ، فباحث البلاغة لابد له من أن يبحث في علم النحو ليكتمل بحثه ، وقد أكد على ذلك الجرجاني من خلال نظرية النظم ، "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله ." (الجرجاني، 1998، 81). فالنظم هو توخي مع أنني النحو، وهذا ما يؤكد على المواءمة بين الاستقامة النحوية والصحة الدلالية

وتبرز علاقة البلاغة بال نحو جلية في علم المعاني فالمشتغلون بعلم المعاني كثيراً ما كانوا أهم المشتغلين بعلم النحو أو كانوا منمن أخذوا عن علماء النحو ، حتى إن البلاغيين اليوم كلهم يوظفون معرفتهم بال نحو في مسائل تعد اليوم بلاغية محضة كالإسناد والفصل والوصل والإنشاء والقصر .

رابعاً - طريقة التدريس:

- مقدمة:

قبل الخوض في مفهوم طريقة التدريس، لابد من إلقاء الضوء على مفهومي التعليم والتدرис، والفرق بينهما. خاصةً وأن التدرис "يستخدم للدلالة على العمليات التي يقوم بها المعلم مع الدارسين في المراحل التعليمية المتقدمة وهو يستخدم للدلالة على عملية التعليم التي تجري ضمن المدارس أو ما يسمى بالتعليم المدرسي". (إسماعيل ومرسي، 2009، 17)، وهذا يتتفق مع المرحلة المدرسية التي يتتناولها البحث (المرحلة الثانوية).

ويعد التدرис فعالاً بوجود تفاعل متبادل بين المدرس والطالب ، ولا تتوقف مخرجات التدريس الفعال على حدود التعامل بين المدرس والطالب، وإنما يرتبط بطبيعة المقرر الذي يتم تدريسه، وعلى طريقة التدريس المعتمدة.

يرى التعليم بأنه:

"مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم، وهو مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلم بطريقة ما تؤدي إلى تسهيل التعلم . وفي العادة تكون هذه الحوادث المتتالية – كونها خارج نطاق المتعلم- مطبوعة أو مسجلة أو منظومة. وغالباً ما تدعم العمليات الداخلية للمتعلم". (الحيلة، 2003 ، 43)

هذا يعني أن عملية التعليم هي العملية التي تعتمد على الاتصال اللفظي بشكل رئيس بغرض مساعدة الطلبة على التعلم أو بغرض إحداث تعديل مقصود في سلوكهم.

وقد عرفه -غانم- بقوله: "نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم ويمارس بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للطالب، وقدرته على الحكم الصنف، وهو يهدف إلى المعرفة والفهم . " (غانم، 1995 ، 134). فهو عملية تساعد الأفراد على أن يتعلموا شيئاً جديداً . وقد يقوم بها الشخص نفسه، أو عن طريق مدرس وطالب.

أما التدرис فيعرف بأنه: "عملية تواصل بين المدرس والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التعليمية التي تؤثر فيه. والتدريس هو نظام شخصي فردي يقوم به المدرس بدور مهني هو التدريس". (الحيلة، 2003 ، 46).

والتدريس ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد، غرضها أن يتعلم الطلبة المعرف والمهارات وفق المتطلبات التي تقتضيها طبيعة المادة نفسها، وخصائص المدرس وطلبه. وهو أيضاً " العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرس ، والمعد للبيئة التعليمية وللمواد وللخبرات التعليمية التي يكون فيها المتعلم حيوياً ونشطاً وفاعلاً." (غانم, 1995, 134)

ومن تعاريف التدريس أيضاً : "عملية متعددة لتشكيل بيئه الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين ، وذلك تحت شروط محددة ، أو كاستجابة لظروف محددة." (كوجك, 1997, 102).

وبذلك يمكن عد التدريس الجانب التطبيقي للتعليم ، أو أحد أشكاله، ويمكن القول بأن التدريس نظام من الأعمال المخطط لها.

فمن أهم الأسئلة التي يجب أن تدور في أذهان المدرسين ، ماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ كيف نعرف أثر ما درسناه؟ لأن المحتوى التدريسي قد يأتي في صورة معلومة ، أو مهارة، أو أمر وجذاني، والعلاقة بين هذه الصور متداخلة، وهي علاقة تأثير وتأثير معاً.

فالهدف من التدريس : دعم عملية التعلم ، وهو علم مهم للمدرسين، لأنه يساعد في كسب المهارات الأساسية اللازمة لممارسة المهنة . وبعد إتقان هذه المهارات يأتي دور البراعة أو الفن. فالتدريس يعد فناً من حيث إن بعض مظاهره ذات طابع فردي أو شخصي تلعب فيه خبرة المدرس وقيمه وعاداته دوراً مركزياً ، ولذلك يختلف المدرسوون في تعاملهم مع مواقف التعلم المتنوعة وبراعتهم في استغلال كل فرصة متاحة لجذب انتباه طلابهم ودفعهم للمشاركة في نشاطات التعلم بشغف واهتمام .

وعلى اعتبار التدريس علمًا وفنًا ، فإن المدرس يظهر من خلاله قدراته الفنية والتعبيرية ، والمهارة في الأداء ، كما أن عملية التدريس تعد نظاماً تربوياً له مدخلاته وعملياته ومخرجاته .

وبناء على ما نقدم فإن البحث يتبنى مصطلح التدريس لصلته الوثيقة بالمفهوم الأولي للكفاية (المفهوم المهني) ، إضافة إلى أنه مصطلح يفعل دور الطالب، ويعد هو الجانب التطبيقي للتعليم، وأنه مصطلح يطلق على المرحلة الإعدادية والثانوية ، في حين أن مصطلح التعليم يخص المرحلة الابتدائية . (فالتعليم يسبق التدريس والتدريس يسبق التعلم) .(انظر: إسماعيل ومرسي، 2009, 19)

ولأن التدريس يتم بناءً على تخطيطٍ مسبق، وجدت الطريقة في التدريس، كذلك كفاية طريقة التدريس، التي يمكن التحقق منها من خلال كفايات خطواتها: التخطيط، التنفيذ ، التقويم. و تعد طريقة التدريس أكثر عناصر المنهج تحقيقاً للأهداف التربوية التعليمية حيث إنها تحدد دور كل من المدرس والطالب في العملية التعليمية ، كما أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها ووسائل الاتصال التعليمية المطلوب استخدامها ، والأنشطة التي يفترض القيام بها وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من التدريس .

مفهوم طريقة التدريس:

ولما كان التدريس علمًا وفنًا وتطبيقاً يهدف إلى تحقيق التعلم الذي يتطلب استراتيجية مناسبة، فإنه يستلزم بالإضافة إلى المدرس الناجح والطلبة توفر المحتوى التعليمي والنشاطات والطرائق التي تستعمل لإيصال المحتوى "الذي يرتبط به المدرس والمتعلم بعلاقة تفاعلية تخلقها الطريقة التدريسية الناجحة".(القلا, ناصر, 2004, 206).

للوصول إلى التدريس السليم والفعال ، لابد أن يتقن المدرس الناجح العديد من طرائق التدريس، ويمتلك كفاياتها. ولاسيما طرائق التي تجعل المسؤولية الكبرى على المتعلم . تعد طريقة التدريس مجموعة خطوات يتبعها المدرس لتحقيق أهداف معينة وإذا كان هناك طرائق متعددة مشهورة للتدريس فإن ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المربيين عبر العصور عن الطبيعة البشرية، وعن طبيعة المعرفة ذاتها ، كما يرجع أيضاً إلى ما توصل إليه علماء النفس عن ماهية التعلم وهذا ما يجعلنا نقول بأن هناك جذوراً تربويةً ونفسيةً لطرائق التدريس. ولا يوجد طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها ، فلقد تعددت طرائق التدريس ، وما على المدرس إلا أن يختار الطريقة التي تنقق وموضوع درسه . فهناك طرائق تقوم على أساس نشاط المدرس إلى حد كبير ، وطرائق تقوم على أساس نشاط الطالب، وطرائق تتطلب نشاطاً كبيراً من المدرس والطالب معاً.

تعريف طريقة التدريس:

تعرف طريقة التدريس بأنها "مجموعة من القواعد والآراء التي استنبطها رجال التربية من تجاربهم وأعمالهم الفكرية، واتفقوا على أنها خير سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية التي يرقى بها إلى تدريس مادة من المواد ".(الحيلة, 2003, 50).

إلا أن المدرس غير مطالب بالالتزام بطريقة واحدة في التدريس ، بل على المدرس أن يخلق طريقته في التدريس التي يرى أنها توصله إلى تحقيق أهدافه التربوية والتعليمية المطلوبة. وتعرفها دروزة بأنها : " النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر، بحيث تكفل طريقة التدريس هذه التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب والمادة الدراسية ، والطلاب بعضهم مع البعض، ثم بين الطلاب وأفراد البيئة المحلية."(دروزة,2000, 176).

فهي مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المدرس والطلبة في أثناء الدرس من أجل بلوغ الأهداف. إذ تعد طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومسجمة مع عمر المتعلم وقابلياته وميوله ، كانت الأهداف التعليمية المحققة عبرها أوسع عمقاً وأكثر فائدـة ، فالنجاح في التدريس يقترن بنجاح طريقة التدريس، لأنها ركن من أركان العملية التعليمية، وعلى هذا فإن اختيار طريقة التدريس الفعالة أمر في غاية الأهمية ، ولاسيما أن الطرائق متعددة ومتعددة تتبع لاختلاف المواد الدراسية في محتواها وفي أهدافها العامة والخاصة حتى أصبح لكل مادة دراسية طريقة خاصة تتناسب بها.

- كفاية طريقة التدريس:

يتبع معظم المدرسين أساليب تدريسية لا تبني الإبداع والتنوّع لدى الطلبة ، ويستخدمون طرائق تدريسية لا تبني مستوى الأداء اللغوي لديهم ، ويركزون على الجوانب الشكلية للنص دون الخوض فيه للبحث عن روح الشاعر أو المبدع ، ونبض العمل الأدبي. لذلك لا يعد إمام المدرس بمادته الدراسية - على أهمية ذلك- العامل الأول لنجاحه في التدريس ، فنجاحه يأتي ترجمة للطريقة التي يقوم بها في التدريس.

و يتطلب تحديد الطريقة ما يأتي :

"أولاً" : تحديد خبرات الطلاب السابقة ومستوى نموهم العقلي .

"ثانياً" : تحليل مادة التدريس لتحديد محتوى التعلم .

"ثالثاً" : تحديد أو صياغة أهداف التعلم وتحتّلـف أهداف التعلم باختلاف نوعية الطلاب ومستواهم العقلي و المواد والوسائل المتاحة للتدريس .

وبعد هذه التحديدات يحدد المدرس طريقة التدريس التي تتلاءم مع المادة العلمية والمستوى العقلي للطلبة، وعند تحديد المدرس طريقة لتدريس الموضوع الذي يريد تدريسه عليه أن يسأل نفسه خمسة أسئلة هي:

- 1 - هل تحقق الطريقة أهداف التدريس ؟
- 2 - هل تثير الطريقة انتباه الطلبة وتولد لديهم الدافعية للتعلم ؟
- 3 - هل تتمشى الطريقة مع مستوى النمو العقلي أو الجسمي للطلبة ؟
- 4 - هل تحافظ الطريقة على نشاط الطلبة في أثناء التعلم وتشجعهم على مواصلة التعلم بعد انتهاء الدرس ؟
- 5 - هل تنسجم الطريقة مع محتوى التعلم من المعلومات أو المهارات أو غيرها وتكامل معه ؟

إذا كانت الإجابة على هذه الأسئلة بنعم أو بالعبارة : إلى حد ما ، فإنه يمكن القول إن طريقة التدريس التي اختارها المعلم لدرسه صالحة لتدريس هذا الدرس ، أما إذا كانت الإجابة بلا على معظم هذه الأسئلة، فإن على المدرس أن يغير طريقته، ويستبدلها بطريقة أخرى، ومن ثم يطبق عليها نفس الأسئلة السابقة" (فنديل، 2000، 169-170).

انطلاقاً من مفهوم الكفاية الذي تم تحديده في بداية الفصل يمكننا القول عن الطريقة بأنها حققت الكفاية عندما تؤدي الغاية المقصودة ، في أقل وقت ، وبأيسر جهد يبذل الم درس والطالب، وهي التي تثير اهتمام الطلبة وميلهم ، وتحفزهم على العمل الإيجابي ، والنشاط الذاتي، والمشاركة الفاعلة في الدرس، والابتعاد عن التلقين والإلقاء . وهكذا يمكننا النظر إلى التدريس بوصفه عملية تواصل وتفاعل هادفة، بقصد إحداث تغييرات وتطويرات سلوكية محددة في الطلبة ، وقد تكون تلك التغييرات في مجالات المعرفة أو النظريات والمهارات العقلية، أو في مجالات الأداء النفسي والحركي ، أو في مجالات تهذيب الانفعالات والعاطفة وتطوير الوجدان .

ومن هنا كانت كفايات طرائق التدريس بأشكالها وإتقان مهاراتها متطلباً أساسياً لمقدرة الطلبة على التعلم، ويتوقف نجاح المدرسين أو إخفاقهم في بلوغ الأهداف التعليمية على مدى إتقانهم لمهارات استخدام طرائق التدريس.

بما أن طريقة التدريس عبارة عن : "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس ، بما يحقق أهدافه التربوية المرجوة بأقصى فعالية ممكنة ، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة ." (الخليفة، 2003، 168)، فإن كفاية

طريقة التدريس تتعكس في:

في مجموع الأنشطة والإجراءات غير التقليدية التي يقوم بها المدرس بالتعاون مع طلبه في مختلف المواقف التعليمية بهدف إكساب الطبة عدة خبرات تربوية ، لظهور آثارها عليهم كمحصلة للعملية التربوية والتعليمية.

كما وترتبط كفاية طريقة التدريس بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمدرس، وهذا يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لطريقة التدريس ينبغي على المدرس اتباعها في أثناء قيامه بعملية التدريس ، لذلك فإن كفاية طريقة التدريس تظل مرهونة بالمدرس ، وبشخصيته، وبالعبارات اللغوية، والحركات الجسمية، والانفعالات، ونغمة الصوت، والتعبير عن القيم، وغيرها، ووفقاً لهذا تتميز طريقة التدريس التي يستخدمها المدرس

-معايير طريقة التدريس الناجحة :

ليخص - فايد - دعائم الطريقة الناجحة بقوله: "إن الطريقة الناجحة هي التي توصل إلى الغاية المقصودة في أقل وقت وأيسر جهد من المعلم والمتعلم وهي التي توفر ميول الطلبة وتثير اهتمامهم وتدفعهم إلى العمل الإيجابي والمشاركة المثمرة في الدرس ، وهي التي تشجع على التفكير الحر والحكم المستقل." (فايد، دت، 54).

أما ركائز الطريقة الناجحة عند الوائلـي فهي :

- (1) التدرج من المعلوم إلى المجهول ، إذ ثبت أن المعلومات الجديدة ترسخ في ذهن الطالب وتهضم إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة.
- 2- التدرج من السهل إلى الصعب، والمقصود هنا السهل والصعب بالنسبة للطلبة.
- 3- التدرج من البسيط إلى المركب ، وتبني هذه القاعدة على أساس أن العقل يدرك الأشياء أولاً (على نحو كلي) ومن ثم يحاول دراسة التفاصيل، أي الأجزاء.
- 4- التدرج من المحسوس إلى المعقول ، أي الانتقال من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية.
- 5- أن تكون الطريقة مرنة وغير جامدة .
- 6- أن تعمل الطريقة على ربط المادة بالحياة لكتسب أهميتها وحيويتها .
- 7- أن يصاحب الطريقة تمهيداً مناسباً للدرس ليجذب الطلبة إليه، والتمهيد قد يكون بأسئلة لها علاقة بالدرس أو صوراً أو وسائل أخرى يراها المعلم مناسبة.

8- أن تكون الطريقة اقتصادية تؤدي الغاية في أقل وقت وأيسر جهد يبذل المعلم، وأن تبعث على السرور والانتباه.

9- أن تبني الاتجاهات السليمة والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة واحترام الرأي واحترام الآخرين.

10- أن تراعي الطريقة صحة الطلاب النفسية والعقلية ، وذلك بعدم تخويف الطلبة وتهديدهم."(الوايلي، 2004، 29-30).

ويتوقف نجاح طريقة التدريس على المدرس وشخصيته وحيويته، وعلى مدى إمامه بالطريق المختلفة في التدريس، للانتقال من طريقة إلى أخرى حسب الموقف التعليمي وحسب موقف الطلبة ودرجة اهتمامهم وإقبالهم.

وترى دروزة أن هناك موصفات عامة يجب أن تتوفر في الطريقة التدريسية الناجحة هي:

1- أن تكون واضحة الهدف.

2- أن تعامل مع محتوى تعليمي محدد.

3- أن تتتنوع فيها النشاطات التعليمية.

4- أن تشتمل على تقويمية واضحة ومحددة.

5- أن تزود المتعلم بالتجذية الراجعة. "(دروزة، 2000 ، 182)

وقد أجمعـت الدراسـات والبحـوث على أنه لا يوجد طـريقة واحـدة مثـلـى في التـدـريـس "فالـطـريـقةـ ليستـ نـمـطاـ روـتـينـياـ إـجـبارـياـ أوـ أـسلـوبـاـ جـامـداـ مـتحـجـراـ،ـ ولكنـهاـ خطـواتـ عمـلـيةـ تـخـضـعـ لـحـيـويـةـ المـعـلـمـ وـالـطـلـبـةـ،ـ وـهـيـ دـائـمـةـ التـغـيـيرـ وـالـتـطـوـيرـ،ـ وـلـكـنـهاـ تـهـدـفـ دـائـمـاـ وـأـبـدـاـ إـلـىـ إـيجـادـ اـتـصـالـ مـتـبـادـلـ بـيـنـ المـعـلـمـ وـالـطـلـبـةـ." (الـهـاشـميـ،ـ 1972ـ،ـ 71ـ).

والخلاصة أن الطريقة الجيدة أو الناجحة هي الطريقة التي يتفاعل فيها الطالب مع الموقف التعليمي، وتخرج طاقاتهم الكامنة، وتجعلهم يتذمرون موافق إيجابية من العملية التعليمية التربوية، ومن المدرسة، ومن المدرس. إضافةً إلى أنها تربى في الطالب الجرأة الأدبية والفكريّة في التساؤل والتعبير عن الرأي.

ونظراً لعدد طرائق التدريس ، واختلاف وجهات نظر علماء التربية في تصنيفاتها عمد البحث إلى تقسيمها وفق الجهد الذي يقوم به كل من المدرس والطالب كما يأتي:

(أولاً): الطريقة التدريسية المعتمدة على المعلم .

ثانياً: الطريقة التدريسية التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم ومنها طريقة المناقشة.

ثالثاً: الطرق الفردية الذاتية المعتمدة على المتعلم .

رابعاً: الطرق التجريبية بإشراف المعلم). (دروزة، 2000، 183-184)

والطريقة التي حددتها البحث هي طريقة المناقشة ، بوصفها الطريقة المعتمدة من قبل المدرسين في تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية. وذلك بعد الاطلاع على المعايير لاختيار طرائق التدريس وفيما يلي أبرز هذه المعايير :

(1- أن تتناسب الطريقة الهدف من وراء التدريس - ما يقصد إلى تدريسه- سواء أكان تدريس حقيقة؛ التدريس الموجه نحو المعرفة ، أم تدريس الطالب أن يكون كذا وكذا؛ وهو التدريس الموجه نحو القيمة.

2- أن تتناسب الطريقة المادة الدراسية التي ستدرس.

3- أن تتناسب الطريقة عدد الطلاب الذين يدرس لهم.

4- أن تراعي مابين المتعلمين من فروق فردية ولذا وجب التنوع في طرائق التدريس.

5- أن تتناسب الطريقة علاقة الطالب بالمادة الدراسية -اتجاهاته نحو المادة-.

6- أن يختار المعلم الطريقة التي تتناسب قدراته ومعرفته بالمادة الدراسية.

7- أن تتناسب علاقة المدرس بالطالب فلو أن المدرس مثلاً لم يجد ثقة متبادلة بينه وبين طلابه فإن الطريقة التي تختار ينبغي أن تؤدي إلى بناء هذه الثقة.

8- أن تتناسب الطريقة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة). (زيتون، 2003، 335).

وتدكر الباحثة - دائمًا- بأنها لا تقوم عملية التدريس ، وإنما تسعى ببحثها للتحقق من مدى كفاية طريقة المناقشة في تدريس البلاغة . ومن كفاية الأسئلة بوصفها ركناً أساسياً في طريقة المناقشة ، فهي ليست عملية ينفرد بها المدرس، وإنما عملية يتشارك الطلبة جنباً إلى جنب مع المدرس لما في ذلك من إثارة لتفكيرهم وحثهم على توظيف عملياتهم العقلية بطريقة مفيدة وفعالة.

فمالمقصود بطريقة المناقشة؟

طريقة المناقشة:

المناقشة موقف يتحدث فيه المدرسون والطلبة ، أو الطلبة بعضهم مع بعض، ويشتركون في الأفكار والآراء، والأسئلة التي تستخدم لإثارة النقاش تكون عادة عند مستوى معرفي عالٍ وفي تعريف للمناقشة نجد أنها:

" طريقة تعتمد في جوهرها على الحوار، وفيها يركز المعلم على معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة ، مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف درسه . وفيها إشارة إلى المعارف السابقة ، وتبنيت المعرف الجديدة، والتثبت من فهم هذا وذلك ، وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعال عند الطلبة ، وتنمية انتباهم ، وتأكيد تفكيرهم المستقل ." (الوايلي, 2004, 59).

وتعتبر المناقشة، بوجه عام، من الطرائق والأساليب الجيدة التي تتضمن اشتراك الطلبة اشتراكاً إيجابياً في العملية التعليمية . والمبدأ الذي تقوم عليه هو : أن يشترك المدرس مع طلبه في طرح المادة العلمية لمناقشتها ، وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها .

والمناقشة ليست بين المدرس وطلبه فقط بل تركز أيضاً بشكل كبير على التفاعل بين الطلبة بعضهم مع بعض . وتحتاج المناقشة من المدرس أن يكون على درجة كبيرة من الخبرة والثقافة والمرؤة في طرح المادة .

وتستخدم المناقشات من قبل المدرسين لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية على الأقل: "أولاً": المناقشة تحسن تفكير التلميذ ، وتساعدهم على أن يشكلوا فهمهم للمحتوى الأكاديمي . ثانياً: تزيد المناقشة من اندماج التلميذ . وتدل البحوث، وكذلك حكمة المعلمين ذوي الخبرة على أنه لكي يتحقق تعلم حقيقي ينبغي أن يصبح التلاميذ مسؤولين عن تعلمهم وألا يعتمدوا على المعلم وحده ، وإن استخدام المناقشة يتيح للتلاميذ فرصاً عامة للتحدث عن أفكارهم وتناولها، ويزيد من دافعيتهم للاندماج في التفاعل وتبادل الرأي والمحادثة التي تتعدى حجرة الدراسة .

ثالثاً: يستخدم المعلمون المناقشة لمساعدة التلاميذ على تعلم مهارات اتصال هامة ، وعمليات تفكير ... مثل صياغة أفكارهم والتعبير عنها بوضوح والاستماع لآخرين . والاستجابة لآخرين بطرق مناسبة وتعلم كيف يطرحون أسئلة جيدة ." (عبد الحميد, 1999, 190-191).

والمناقشة أسلوب قديم في التعليم يرجع إلى الفيلسوف - سocrates - وذلك بإثارة تفكير الطلبة ومشاركتهم، وإتاحة فرصة الأسئلة والمناقشة، وهذه الطريقة تساعد في تنمية شخصية الطالب معرفياً ومهارياً ووجدانياً .

وبذلك تساعد طريقة المناقشة على زيادة فعالية الطلبة واشتراكهم في الموقف التعليمي فهي تتتيح لكل منهم الفرصة والمشاركة في الحديث وإبداء الرأي سواء بالموافقة أم بمجرد الاستماع على الأقل.

وهذا يتطلب من المدرس ذهناً منفتحاً على الأفكار الجديدة ومستعداً لتقبّلها ، ومنناً لكي يفهم الآراء الأخرى ، ممتلكاً لمهارة طرح الأسئلة من حيث الصياغة والوضوح والترابط والتتابع، ماهراً في مهارات الاتصال والتفاهم.

أما خطوات المناقشة الجيدة فهي:

- عند الإعداد: تحديد الغرض العام ووضع أهداف تعليمية محددة، وتحديد دور المدرس ، ودور الطلبة من أجل التخطيط للمناقشة.
 - عند التنفيذ: الاستحواذ على انتباه الطلبة، وربط الهدف بالمعرفة السابقة وبالعمل المستقبلي، وتجهيز الأسئلة أو القضايا التي ستناقش، والتحقق من المشاركة المتوازنة.
 - عند الإغلاق: إنتهاء المناقشة في أنساب وقت بدلًا من إنهاها في وقت محدد ، ومن ثم ربط التعلم الجديد بالمعرفة السابقة ، والحرص على القيام بعملية التقويم . (عبد الحميد ، 1999).
- .(225)

(ومزايا طريقة المناقشة:

- تزيد من إيجابية التلميذ في العملية التعليمية، ومشاركته الفعلة في الحصول على المعرفة.
- تبني لدى التلميذ مهارات اجتماعية من خلال تعويذه الحديث إلى زملائه وإلى المعلم.
- تؤدي إلى الاقتصاد في التجهيزات الخاصة في التدريس من ورش أو مختبرات، لأنه يمكن إجراء المناقشة في الصف التقليدي.

أما عيوبها فهي:

- أنها تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصفة، والانتباه للأحداث الجانبية التي قد تحدث من الطلاب .
- تتطلب معلمين ذوي خبرة وأقدمية في التدريس، بحيث يمكنهم صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة، كما يمكنهم صياغة السؤال الواحد بأكثر من طريقة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

- تتحول في كثير من الأحيان إلى جلسة رتيبة مملة خالية من الإثارة .
- قد يغالي المعلم في توجيهه الأسئلة ، ويكثر منها فيشتت انتباهه الطلبة. (زيتون ، 2003 ، 323).

وتعُد عملية التدريس من أكثر العمليات تعقيداً ، فهي تتضمن ثلاثة كفايات أساسية هي التخطيط، التنفيذ، التقويم ويتطلب إنجاز كل كفاية منها أن يجيد المعلم القيام بالعديد من الكفايات الفرعية التي تحقق التدريس الفعال .
وفيما يلي توضيح لهذه الكفايات الثلاث.

الكفايات الأساسية لطريقة التدريس(المناقشة):

أولاً- التخطيط :

التخطيط عملية مهمة ومكون رئيس من مكونات العملية التعليمية، ولذلك لا بد من التفكير في وضع الخطط المناسبة.

ونظراً لأن (عملية التدريس من أكثر ميادين العمل تعقيداً حيث يتعامل المعلم مع أفراد مختلفين في أشياء كثيرة منها : المستوى المعرفي، المستوى الثقافي، والمستوى الاجتماعي ، إضافةً إلى الفروق الفردية في القدرات وسرعة التعلم . كما أن هناك اختلافات واضحة في ميولهم واتجاهاتهم وفي استعداداتهم . الأمر الذي يتطلب من المعلم أن يكون ناجحاً و Maherًا في تخطيطه لعملية التدريس). (أبو جالة وآخرون, 2001, 159).

وكتابة خطة الدرس تبدأ بتحديد مستوى الطالب من حيث البنية المعرفية المتصلة بموضوع التعلم ومن ثم تحديد المعلومات الجديدة، ووصف كيفية عرض الدرس..

ومن مبادئ التخطيط لعملية التدريس، أن يكتسب المدرس مهارات التخطيط . ومن هذه المهارات:

- "أ- مهارة تحديد الأهداف السلوكية للدرس.
- ب- مهارة تحديد عناصر الدرس الرئيسية والفرعية.
- ج- مهارة اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
- د- مهارة تهيئة التلاميذ ذهنياً للدرس.

- ز- مهارة عرض الدرس.
- و- مهارة ختام الدرس.
- ط- مهارة كتابة الملخص السبورى.
- ظ- مهارة إعداد أسئلة تقويم الدرس.
- أك- مهارة تحديد الواجبات المنزلية.".(راشد, 2005, 73).

فالخطيط للتدريس عملية يتم فيها وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب المستخدمة لتحقيق أهداف محددة خلال زمن معين والتتأكد من درجة بلوغ هذه الأهداف. وهو عملية ضرورية للمدرس لأنه :

- يساعد في تحديد الأهداف التي يود أن تتحقق عند طلابه.
- يساعد في توزيع الوقت بشكل متوازن ، بحيث لا يتجاوز أية جوانب أساسية يرغب في تغطيتها، وبحيث لا يطغى جانب على آخر، كما يمكنه من الاستفادة من هذا الوقت على نحوٍ أمثل.
- يساعد في اختيار الأساليب والوسائل والنشاطات المناسبة.
- يمكنه من التقويم السليم لطلابه، والحصول على التغذية الراجعة.
- يجعله أكثر ثقة بنفسه وأقل شعوراً بالاضطراب.

وهذا ما يؤكده الهويدي بأن (**الخطيط الجيد للتدريس يساعد المعلم على اختيار أفضل الأساليب واستراتيجيات التدريس ووسائل التقويم التي تلائم مستويات تلاميذه ، ويساعد في مراعاة الزمن ويولد الثقة في نفس المعلم، ويحقق الترابط بين عناصر الخطة من أهداف وأساليب وأنشطة ووسائل وتقويم**). (الهويدي, 2005, 87-88).

فالخطيط يجعل عملية التدريس متقدمة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة ومتراقبة الأجزاء وخلالية من الارتجالية والعشوائية ومحقة للأهداف الجزئية، كما يسهم التخطيط في تعرف مفردات المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها ، وتقديم المقترنات لتحسينها .

والخلاصة : أن التخطيط يهدف أساساً إلى الربط بين الوسائل والغايات وهذا يعني وضع الخطة الازمة للربط بين الوسائل المستخدمة لتحقيق الغايات المستهدفة ، وما يتطلب ذلك من القيام بعمليات عقلية تتطلبها عملية الربط **ثانياً- التنفيذ:**

يتتحقق التعلم تحت إشراف المدرس، أثناء تنفيذ الدرس، وتعد طريقة المناقشة "وسيلة الاتصال الفكري بين المعلم والتلميذ ، وفيها يكون التلميذ محوراً للعملية التعليمية ، وهي تزود المعلم

بتغذية راجعة سواء لخبرات التلاميذ السابقة، أو بما حققه من أهداف منشودة من الدرس الذي قام المعلم بتدریسه . وهي تعتمد على أسلوب الفهم أكثر من أسلوب الحفظ ، وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، ويزداد احترام التلاميذ واحترام جهودهم في التفكير بواسطة هذه المناقشة."(راشد, 2005 ، 114).

فهي توفر جوًّا من النشاط في أثناء الدرس ، وتتيح للطلبة مشاركة فعالة في عملية التعلم ، خاصةً إذا امتلك المدرس مهارات استخدام الأسئلة في طريقة المناقشة وذلك من خلال الإعداد والتخطيط لها، وصياغة الأسئلة صياغة واضحة بلغة مفهومة، بحيث يكون السؤال حول فكرة علمية واحدة وأن يتقبل المدرس إجابات الطلبة وأفكارهم أيًّا كانت بصدرٍ رحب، وكذلك طرح السؤال على الجميع وأن تثير الأسئلة تفكير الطلبة لتوليد الأفكار

ومن أهم أهداف طرح الأسئلة الصفيية

- " 1 - اختبار التلاميذ في معلوماتهم السابقة.
 - 2 حث التلاميذ على التفكير في موضوع ما.
 - 3 تشجيع المبادرات الابتكارية لدى التلاميذ
 - 4 يتحقق المعلم من أن تلامذته يتبعونه أثناء الدرس.
 - 5 ربط المعلومات الجديدة بتلك المعلومات لدى التلاميذ.
 - 6 تشخيص نقاط الضعف لدى بعض التلاميذ
 - 7 - إشاعة حب التلاميذ للنجاح عند الإجابات الصحيحة" (راشد, 2005 , 116-117).
- وهذا ما يؤكد أهمية هذه الكفاية لما تقدمه من حيوية في العملية التعليمية فهي من أوجه التفاعل بين المدرس وطلبه

وتعزّز مهارة طرح الأسئلة على أنها : "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صوغ السؤال) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ." (محمد عبد الله, 1991 , 68).

- أي إن هذه الكفاية تشمل أربعة مكونات ينبغي أن يلم المدرس بها، هي:
- كيفية صياغة الأسئلة.
 - كيفية تصنيف الأسئلة.
 - كيفية توجيه الأسئلة.

- كيفية تحسين نوع الإجابات.

ولصياغة الأسئلة الصافية مبادئ هي :

"- ارتباط الأسئلة بموضوع التدريس وخبرات التلاميذ.

- وضوح الأسئلة لغويًا وصحتها البنائية.

- الفهم المباشر للمطلوب من الأسئلة.

- تنوع اختصاص الأسئلة إدراكيًا وشعورياً وحركياً واجتماعياً.

- تنوع متطلبات الأسئلة تدريجياً من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل.

- محدودية المطلوب نسبياً من الأسئلة

- مراعاة عدم عموميتها الزائدة

- وكثرة متطلبات الإجابة عليها." (حمدان، 2000، 23-24).

إن هذه العملية تعمل على إشراك الطلبة في تنفيذ الدرس من جهة وتحديد مواطن الضعف ومواطن القوة في حصيلتهم المعرفية من جهة أخرى . فالأسئلة قد تكون مفتاحاً للدرس الجديد وذلك عندما يريد المدرس أن يتعرف خبرات طلبه بالمادة التي سيقوم بتدريسيها ومن أنجح الطرائق لرفع مستوى التعلم التفاعلي أن يتعلم الطلبة توليد أسئلتهم بأنفسهم ، وعلى المدرس أن يحترم أسئلتهم ، وأن يتتجنب الإصرار على أن يكون جواب الطلبة مطابقاً تماماً للمطابقة للإجابة المتواخة عنده.

فالهدف الأساسي للسؤال هو أن يستثير تفكير المتعلمين ، ويوجهه ويزيده عمقاً واتساعاً . والمقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يستثيره من استجابات ومع ذلك فقد يكون السؤال جيداً في صياغته ، ويمكن أن يثير تفكيراً على مستويات عليا ، ولكنه لا يضمن أن تكون إجابات المتعلمين على المستوى المطلوب.

ولعل الأهم في عملية توجيه الأسئلة يكمن في التعامل مع استجابات المتعلمين ، ولعله أيضاً أهم جانب في هذه العملية ، فاستخدام المدرس لإجابة المتعلم يعادل في أهمية توجيه سؤال جيد . وتتوقف كفاءته في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتقبل بها استجابات المتعلم أو يعززها ، أو يشجع المتعلم على أن يضيف إلى إجابته.

ثالثاً - التقويم:

يعد التقويم نشاطاً مقصوداً ومنظماً ، من خلال أدوات تربوية لقياس جوانب العملية التعليمية التعليمية قصد تحديد مكان القوة فيها لتدعمها ، وجوانب الضعف لمعالجتها . ومن هنا تتحدد أهميته التربوية. فهو وسيلة تسمح باتخاذ قرارات تهدف إلى ضمان الفعالية ، كما يساعد في الكشف عن مدى توقفها في تحقيق الأهداف.

"عملية التقويم تسير وفق خطوات رئيسة هي:

- 1 تحديد موضوع التقويم وحدوده بدقة.
- 2 تحديد نوع المعلومات أو البيانات المطلوب تجميعها عن موضوع التقويم.
- 3 اختيار الأساليب والأدوات المناسبة لجمع تلك المعلومات أو البيانات
- 4 جمع المعلومات أو البيانات المشار إليها وتحليلها وتبويبها.
- 5 تكوين الأحكام وتسجيلها عن موضوع التقويم.
- 6 إصدار وتسجيل القرارات التي تتعلق بإحداث تعديلات أو تحسينات على موضوع التقويم إن طلب الأمر ذلك."(مرسي، وإسماعيل، 2009، ص387)

وفي هذا السياق فإن التقويم التربوي يستند إلى عدد من الأسئلة المحورية الموجهة التي تحاول الإجابة على السؤال العام الذي يتمثل في:

- ماذا يتتطور عند المتعلم؟

- ما مدى استفادة المتعلم من العملية التعليمية؟

- هل أدت هذه الاستفادة إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم ؟

- ما الكفايات أو القدرات التي اكتسبها المتعلم؟

وقد أكد العديد من التربويين وجود علاقة واضحة ، وقوية بين التقويم والطرائق التي يتبعها المدرسوون في التدريس، وأساليب الطلبة في التعلم. كما أن "طرائق وأساليب التدريس لا يمكن أن تؤدي الغرض منها ، مهما كانت فاعليتها ، وتمرّزها حول المتعلم ، إلا إذا كانت هناك معلومات مستمرة ، وكافية عن المتعلم من حيث تقدمه أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوة ، وهذا لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على نظام تقويم فاعل."(أبوسعدي، 2009، 150).

ويعرف التقويم أنه: "عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة، بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم لتحقيق الهدف المرغوب."(محمود، 2005، 357).

فمن أهم أدوار المدرس قيامه بعملية التقويم ، ولا بد أن يكون ملماً بمفاهيمها ، وأسرها وكفايتها؛ إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمدرس في أية مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقدير.

- أنواع التقويم :

تختلف أنواع التقويم حسب وظائفها والتوقيت الذي تستخدم فيه أثناء العملية التعليمية وهي -
كما يذكرها قنديل:-

"1- التقويم الأولي (المبدئي) : يتم عادةً قبل بداية عملية التعلم ويهتم بتقويم الطالب من حيث قدراته وتحصيله وميوله وحاجاته واتجاهاته ، للاستفادة من ذلك في تحضير الخيرات التعليمية الملائمة له ، وتحديد المستوى الذي يمكن أن يبدأ منه عملية التعلم ، سواء في صف جديد ، أو مادة دراسية جديدة ، أو وحدة دراسية جديدة.

2- التقويم البنائي : يحدث عدة مرات أثناء عملية التعليم والتعلم ، فيمكن أن يجرى عقب انتهاء تدريس مفهوم معين ، وغالباً يكون في صورة اختبارات قصيرة تركز على أهداف جزئية محددة، ويهدف إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين.

3- التقويم التشخيصي: يهتم بالتعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات دراسية متكررة لتحديد مجال هذه الصعوبات، ومحاولة الكشف عن أسبابها .

9- التقويم الختامي : يأتي عادةً في نهاية البرنامج أو العمل التعليمي للتعرف على مدى ما تحقق من نتائج ، ويهتم بقياس الأهداف الأكثر عمومية كأداء المقرر ، ويهتم بإعطاء درجات أو تقديرات للطلاب توضح مدى كفاءتهم في تحصيل ما تضمنه الأهداف العامة للمقرر". (قنديل، 2000 ، 185 - 186).

فبعد أن ينتهي الدرس من تدريس جزء من الدرس يجري عملية التقويم بطرح الأسئلة ، وفي صور استجابات الطلبة يقرر إما أن يواصل تقدمه بعد أن يطمئن على مستوى المتعلمين ونجاحهم في تحقيق اهداف هذا الجزء أوأن يعاود الشرح وتقديم المزيد من الانشطة ، أو يغير من وسائله وطريقه تدريسه أو أن يعطي تدريبياً مكثفاً لعلاج نقاط الضعف التي يكشف عنها هذا النوع من التقويم.

أما خصائص التقويم فهي:

"أ- الواقعية: حيث يتطلب من التلميذ فيه إنجاز مهام حقيقة ترتبط بواقعه ، مما يمكن المعلم من تعرف ما يعرفه هذا التلميذ ، وما هو قادر على أدائه.

ب- الشمولية: أي يغطي جوانب التعلم الثلاثة لدى التلميذ (المعرفية والمهارية والوجودانية).

ج- الاستمرارية: من الخطأ النظر إلى التقويم على أنه خطوة نهائية تحدث فقط بعد الانتهاء من دراسة موضوع ، أو وحدة ، أو مقرر دراسي؛ ذلك لأن التقويم نشاط مستمر يصاحب مراحله التعليمية . فهناك التقويم القبلي ، والتقويم البنائي (المصاحب)، والتقويم النهائي (الختامي) وتعده جميعها مكونات أساسية لعملية التقويم.

د- العلمية: التقويم العلمي هو الذي يعتمد على أساليب ووسائل قياس تتصف بالصدق والثبات والموضوعية.

و- التعاون: حيث يشترك في التقويم عدة أطراف بشكل تعاوني لأن يتعاون المعلم مع تلامذته في مناقشته حول ما يتعلق بمدى فهمهم واستيعابهم للموضوعات الدراسية والأسئلة التي يصعب عليهم الإجابة عنها . وأيضاً هناك تعاون بين المعلم وزملائه المعلمين الآخرين ، وذلك من أجل التشاور معهم فيما يتعلق بالحكم على أداء التلميذ التعليمي ."(راشد، 2005 ، 183-184).

فالنقويم بوصفه كفاية لا يتوقف عند الحكم على المتعلمين بالنجاح أو الفشل من خلال إنجاز معين، فهو بذلك يرتبط بالجانب المعرفي فقط. إنما هو كفاية تتصرف بالشمولية، ولا ينحصر في المعارف وحدها، بل يتجاوزها لمعرفة مدى تفاعل المتعلم مع هذه المعارف.

إن التقويم يحكم عملية التدريس ويضبطها ويبعدها عن الأخطاء في التدريس

الفصل الرابع

الإطار الميداني

-مقدمة.....	ص76
-منهج البحث.....	ص76
-أداة البحث.....	ص76
-مصادر اشتغال الكفايات في أداة البحث.....	ص77
-خطوات تصميم الاستبانة وصدقها وثباتها.....	ص78
-توزيع عينة البحث.....	ص81
-الصورة النهائية للاستبانة لكل من المدرسين والمجهين والطلبة.....	ص81

- مقدمة:

تناول هذا الفصل عرض الباحثة للمنهج الذي استخدمته في بحثها ، والسبب الرئيس وراء اختيار هذا الموضوع دون غيره ، والأداة التي استعانت بها في جمع المعلومات المتعلقة بالبحث، والمراحل التي مررت بها، من حيث كيفية بنائها والتحقق من صدقها، ثباتها، والمجتمع الذي طبقت عليه، وأخيراً الأسلوب الإحصائية التي استخدمت في تحليل معلومات الدراسة ونتائجها.

- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لوصف الآراء والأفكار التي تتعلق بموضوع البحث ولذلك وصف النتائج الميدانية وتحليلها، وذلك لأن هذا المنهج هو أكثر مناهج البحث ملائمة لطبيعة البحث، فالأسلوب الوصفي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً ، أو تعبيراً كمياً ، وتبرز أهميته في كونه الأسلوب الوحيد الممكن لدراسة بعض الموضوعات الإنسانية ، ويمكن استخدامه في مجال الظواهر الطبيعية المختلفة." (عبدات, 1996 , 219).

- أداة البحث:

الاستبانة: أداة علمية تشتمل على مجموعة من العبارات ذات الصلة بموضوع ما ، وتوجه إلى أصحاب العلاقة بهذا الموضوع وذلك من أجل (الحصول على معلومات ، وبيانات ، وحقائق مرتبطة بموضوع معين .) (عبدات, 1996 , 125).

وقدمت الباحثة بجمع البيانات باستخدام الأسلوب الكمي من خلال استخدام أداة الاستبانة التي تم تصميمها، مراعية الخطوط العريضة التي يجب اتخاذها في الحساب عند وضع الاستبانة والتي تتلخص في الآتي:

- أن تكون الأسئلة واضحة قدر الإمكان.

- أن تكون الأسئلة قصيرة وغير طويلة.

- أن تكون الأسئلة مسلسلة بطريقة منطقية.

ولتحديد بنود الاستبانة ، قدمت الباحثة باشتقاق الكفايات الالزمة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالاعتماد على عدة مصادر هي:

- مصادر اشتغال الكفايات في أداة البحث:

- 1 دراسة مفهوم الكفاية بوصفه الجيل الثاني للأهداف التعليمية.
- 2 دراسة الكتب التربوية، والرسائل العلمية التي تناولت مفهوم الكفاية.
- 3 دراسة الأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية.
- 4 دراسة أهداف تدريس مادة البلاغة العربية في المرحلة الثانوية - الفرع الأدبي في الجمهورية العربية السورية ، وتأتي وفق مايلي:
الأهداف المعرفية:

- يبين الطالب المقصود بالصور البلاغية والمحسنات البديعية.
- يفرق الطالب بين الصور البلاغية اللفظية والمعنوية على نحوٍ صحيح .
- يستنتاج الطالب الفرق بين الصور البلاغية(الاستعارة والتشبّه/الجناس والطباق..).

الأهداف المهارية:

- يقرأ الطالب الأمثلة فراءة جهرية صحيحة مراعياً الضبط السليم.
- يتقن الطالب معرفة الصور البلاغية.
- يكتب الطالب جملأً من إنشائه يستوفي فيها أركان الصورة البلاغية.

الأهداف الوجدانية:

- يقبل الطالب على دراسة البلاغة وفهمها وتذوق الجمال فيها.
- يمتحن الطالب أصحاب الذوق البلاغي السليم.
- يرحب الطالب بإجراء التطبيقات على الصور البلاغية.
- يعتز الطالب بلغته العربية وبأساليبها التعبيرية والبلاغية.

- 5 دراسة خطوات طريقة التدريس (المناقشة) وهي: التخطيط، التنفيذ، التقويم ، وتحديد الكفايات التدريسية في ضوئها.
- 6 تصميم استبانة موجهة للمدرسين ، والموجهين للتحقق من كفاية طريقة التدريس - المناقشة- وتألف من ثلاثة محاور هي التخطيط، التنفيذ، التقويم.

7- تصميم استبانة موجهة للطلبة بوصفهم المتنقي الأول لمثيرات عملية التدريس ، وبيان استجاباتهم، من خلال الإجابة على عبارات الاستبانة. فقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي اهتمت بتعريف كفايات المدرسين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، مع أن الطلبة أكثر الأفراد قرابةً من مدرسيهم من الناحية الأكademie ، فمن المهم تعرف آراء الطلبة بوصفهم المستهلكين الحقيقيين للمعرفة، وهذا قد يساعد في تقديم نتائج واقعية تساعده في تطوير كفايات المدرسين ، بحيث ينعكس ذلك إيجاباً على المدرسين والطلبة على حد سواء.

- خطوات تصميم الاستبانة وصدقها وثباتها:

- 1 تحديد هدف الاستبانة من خلال أهداف البحث، ومشكلة البحث الرئيسية وصياغتها في سؤال واضح.
- 2 تحويل سؤال البحث إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية التي ترتبط بجوانب مشكلة البحث (المحاور الرئيسية).
- 3 وضع عدد من الأسئلة لكل محور من محاور الاستبانة وهي : التخطيط ، التنفيذ، التقويم.
- 4 كتابة مقدمة الاستبانة التي تضمنت تحديد هدف الاستبانة ، وطلب التعاون، وبيان كيفية الإجابة بعد قراءة كل كفاية.
- 5 كتابة الإجابة يكون بوضع إشارة في الحقل المناسب التابع لكل كفاية.

- صدق الاستبانة:

والمقصود بصدق الاستبانة : (إذا كانت ما تدعى قياسه) .(اللين,1977 , 448) وللتتأكد من صدق هذه الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه تم استخدام :

1 أسلوب التحكيم:

بعد الاستقرار على الصورة المبدئية لأداة البحث و تضمنت ثلاثة محاور، وبلغ عدد العبارات (42) عبارة في الاستبانة الموجهة للمدرسين والموجheim ، و (20) عبارة للاستبانة الموجهة للطلبة، تم توزيعها على أفراد العينة.

وتجر الإشارة إلى أن الاختلاف في عدد العبارات بين الاستبيانات يعود إلى الاختلاف في طبيعة العينة، فعبارات الاستبانة الموجهة للطلبة تحوي عدداً أقل من الاستبانة الموجهة للمدرسين والموجheim، وذلك لأن الطلبة يهمهم أن تصل المعلومة إلى أذهانهم بأبسط صورة ممكنة، بغض النظر عن معرفة كيفية التخطيط والتنفيذ والتقويم ذات الصلة بالمدرسين والموجheim، وأيضاً طريقة التدريس، فكان التفصيل في استبياناتهم مطلوباً على نحو أكثر.

ومن أجل التأكد من الصدق لمحتوى الأداة ، تم الأخذ برأي الأساتذين المشرفين على البحث، ثم برأي المحكمين من أصحاب التخصص والخبرة (انظر الملحق 1)، وتحقيقاً لذلك فقد عرضت أهداف البحث ومكونات الاستبانة على المحكمين لإبداء آرائهم، ومن ثم تم إجراء التعديل المناسب على الاستبانة وذلك على النحو الآتي:

تم حذف كفايات مكررة.

إضافة بعض الكفايات التي تم اقرارها.

تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، دون أن يؤثر على صياغة المعنى.

إعادة تصنيف بعض الكفايات بوضعها في مجالها الصحيح.

2 ثبات الأداة:

بعد دراسة ملاحظات المحكمين ، أصبحت أداة البحث جاهزة لاختبار الثبات ، وطبق الاختبار على عينة البحث التالية :

النسبة المئوية	المجتمع الأصلي	عدد أفراد العينة	
%35	17	6	عينة الموجهين
%5,1	1261	20	عينة المدرسين
%2,1	7742	100	عينة الطلبة

وتم تطبيق الاختبار مرتين بفواصل أسبوعين ، وتم الحصول على معاملات ارتباط موجبة وعلى نسب ارتباط عالية بين درجات الاختبارين: وذلك باستخدام قانون معامل الثبات(الارتباط) للاتساق الداخلي: (ميخائيل، 2001، 79).

$$r = \frac{6 \cdot \text{فر}^2}{n(n+1+2n)}$$

حيث: r = معامل الارتباط .
 فر = الفرق بين مجموع الأجوبة في الاختبارين.
 n = عدد أفراد العينة.

وجاءت نسب الارتباط كما يلي:

كفايات التقويم	كفايات التنفيذ	كفايات التطبيق	كفايات طريقة التدريس (المناقشة)
%87,5	%79,5	%91,9	نسبة الارتباط بين اختبارين على موجهي اللغة العربية.
%95,2	%97,2	%94,2	نسبة الارتباط بين اختبارين على مدرسي اللغة العربية.
%92,1	%75,9	%88,4	نسبة الارتباط بين ا ختبارين على طلبة المرحلة الثانوية/الفرع الأدبي.

وهي نتائج مقبولة من أجل التطبيق النهائي ، وبهذا أصبحت الأداة صالحة للتطبيق بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها.

-أما توزيع عينة البحث فكان على الشكل التالي :

تم توزيع(20) استبانة للمدرسين ، و(6) للموجهين ، و(100) للطلبة في المرحلة الثانوية/الفرع الأدبي بمحافظة اللاذقية. وقد تم استرجاع (126) استبانة مكتملة جاهزة للتحليل.

"الجدول رقم(1) يعطي وصفا دقيقا لعدد الاستبيانات المرسلة والجهة التي أرسلت لها".

ـ جدول رقم (1) توزيع استبيانات عينة البحث والصالح منها للتحليل

موجهون	مدرسون	طلاب		
		ثالث ثانوي أدبي	ثاني ثانوي أدبي	
2	12	10	10	ثانوية رفيق اسكنيف (ذكور)
	6	8	8	ثانوية أنيس عباس (ذكور)
	8	10	10	ثانوية جول جمال (ذكور)
	8	10	10	ثانوية غسان حرفوش (إناث)
	8	8	8	ثانوية لؤي سليمية (إناث)
	4	8	8	ثانوية سهيل أبو الشملات (إناث)
				ثانوية طلال ياسين (إناث)
				ثانوية بلال مكية (إناث)
6	20	100		الإجمالي

مع الإشارة إلى أن متابعة الباحثة لعملية توزيع الاستبيانات واستعادتها ،ساعد في جعل الاستبيانات مكتملة العدد، وكلها صالحة للتحليل.

- الصورة النهائية للاستبانة لكل من المدرسين والموجهين والطلبة :

تتألف أداة البحث من ثلاثة استبيانات:

1- استبانة موجهة للموجهين مؤلفة من قسمين:

القسم الأول عبارة عن خطاب موجه إلى (موجه اللغة العربية في المرحلة الثانوية ترجمة الباحثة فيه كتابة الإجابة بوضع إشارة في واحد من الحقول:

1- ضعيف جداً 2- ضعيف 3- متوسط 4- جيد 5- ممتاز

القسم الثاني: ضم الكفايات التي توزعت في ثلاثة مجالات، إضافةً إلى عبارة:

- كفايات أخرى يرجى ذكرها. (انظر الملحق 2)

2- استبانة موجهة للمدرسين مؤلفة من قسمين:

القسم الأول عبارة عن خطاب موجه إلى (مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية) ترجمة الباحثة فيه كتابة الإجابة بوضع إشارة في واحد من الحقول:

1- ضعيف جداً 2- ضعيف 3- متوسط 4- جيد 5- ممتاز

القسم الثاني: ضم الكفايات التي توزعت في ثلاثة مجالات، إضافةً إلى عبارة:

- كفايات أخرى يرجى ذكرها. (انظر الملحق 3).

3- استبانة موجهة للطلبة في المرحلة الثانوية/ الفرع الأدبي و مؤلفة من قسمين:

القسم الأول عبارة عن خطاب موجه إلى الطلبة ترجمة الباحثة فيه كتابة الإجابة بوضع إشارة في واحد من الحقول:

1- ضعيف جداً 2- ضعيف 3- متوسط 4- جيد 5- ممتاز

القسم الثاني: ضم عشرين عبارة تمثل الكفايات في أبعادها الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) دون تفصيل فيها، بما يتلائم و عينة البحث. (انظر الملحق 4).

الفصل الخامس: نتائج البحث و تفسيرها.

- عرض إجابات المدرسين والموجheim المرتبطة بكفايات التخطيط

ومناقشتها.....ص85

- عرض إجابات المدرسين والموجheim المرتبطة بكفايات التنفيذ
ومناقشتها.....ص91

- عرض إجابات المدرسين والموجheim المرتبطة بكفايات التقويم
ومناقشتها.....ص99

- عرض اختبارات الفروق الإحصائية بين إجابات المدرسين والموجheim
ومناقشتها.....ص112

- عرض إجابات الطلبة المرتبطة بمدى توافر الكفايات اللغوية
ومناقشتها.....ص114

الفصل الخامس

نتائج البحث وتفسيرها

وتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها في ضوء ترتيب أسئلتها وفقاً لما يلي:

الجزء الأول: كفايات التخطيط:

عرض ومناقشة إجابات المدرسين والموجheim في المحور الأول الخاص بكفايات التخطيط في مجال تدريس البلاغة والتذوق الأدبي.

الجزء الثاني: كفايات التنفيذ:

عرض ومناقشة إجابات المدرسين والموجheim في المحور الأول الخاص بكفايات التنفيذ في مجال تدريس البلاغة والتذوق الأدبي.

الجزء الثالث: كفايات التقويم:

عرض ومناقشة إجابات المدرسين والموجheim في المحور الأول الخاص بكفايات التنفيذ في مجال تدريس البلاغة والتذوق الأدبي.

الجزء الرابع: اختبارات الفروق المعنوية بين الكفايات:

عرض ومناقشة عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة معنوية بين إجابات كل من المدرسين والموجheim حول تحديد مدى توفر الكفايات في طريقة التدريس (المناقشة) في مادة البلاغة والتذوق الأدبي في مجالات: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

الجزء الخامس:

عرض ومناقشة إجابات الطلبة في مدى تحقق الكفايات التربوية ، اللغوية في طريقة تدريس البلاغة، بوصفهم المتلقين الأول لعملية التدريس ، وكذلك التأكيد من واقعية إجابات المدرسين حول تتحقق الكفايات في طريقة التدريس.

وفيما يأتي تفصيل لذلك:

الجزء الأول: كفايات التخطيط

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:

ما الكفايات اللغوية المرتبطة بالخطيط و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسهم البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمجهين؟

فقد تم تلخيص تكرارات إجابات عينة البحث ونسبها المئوية وحساب المتوسط الحسابي - بترتيب تنازلي- والانحراف المعياري لكل عبارة ، وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجمالي العبارات الخاصة بكفاية التخطيط من وجهة نظر المدرسين أولا، ومن وجهة نظر المجهين ثانياً، لتكون مجالاً لاستقراء النتائج ودلائلها.

- من وجهة نظر المدرسين:

1- جدول رقم (2) : التكرارات ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الكفايات التخطيطية في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي من وجهة نظر المدرسين

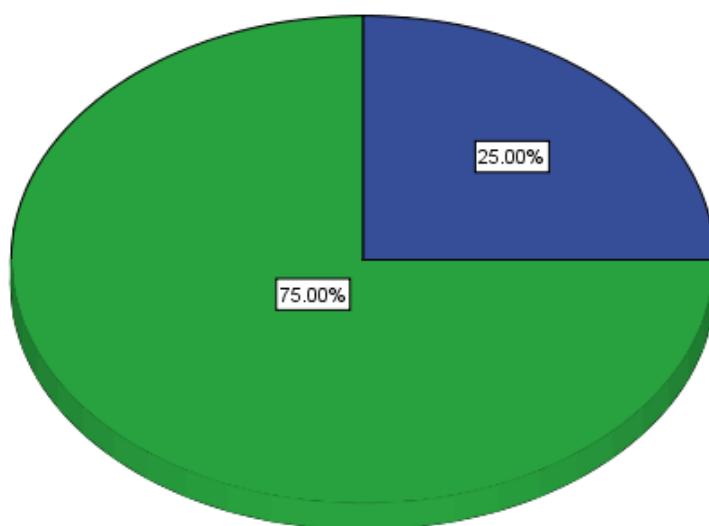
الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ضعف		وسط		جيد		جيد جداً		ممتاز		العبارات
		1	2	3	4	5	النكرار					
		%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	
0.444	5.00	0	0	0	0	0	25	5	75	15		أربط أغراض الدرس بأهداف اللغة العربية . 03
0.444	5.00	0	0	0	0	0	25	5	75	15		أحرص على ربط الخبرات السابقة باللاحقة. 04
0.444	5.00	0	0	0	0	0	25	5	75	15		أحرص على إثارة دوافع الطالبة عن طريق إظهار الفائدة من موضوع الدرس . 06
0.768	4.00	0	0	0	0	20	4	40	8	40	8	أقسم معلومات الدرس بما يتاسب وزمن الحصة باستخدام طريقة التدريس المناسبة. 07
0.858	4.00	0	0	5	1	20	4	45	9	30	6	أصوغ الأهداف على نحو عرض سلوكي . 01
0.918	4.00	0	0	5	1	25	5	35	7	35	7	أعد أسئلة شاملة كافية متصلة بموضوع الدرس. 05
1.124	4.00	5	1	0	0	30	6	20	4	45	9	أصوغ الأغراض السلوكية في مستويات معرفية مختلفة . 02
0.666	4.43									المعدل		

يلاحظ من الجدول رقم (2) الخاص بكفايات التخطيط ، أن نسبة تحقق كفايات التخطيط عند المدرسين بدرجة ممتاز تراوحت بين 30 % و75 % لجميع عبارات التخطيط ، وبمتوسط حسابي أعلى قيمة له (5) وبانحراف معياري(0,444) للعبارات(3),(4),(6) - وتأخذ الشكل البياني نفسه- (المخطط رقم 1) وأقل متوسط حسابي بلغ (4) وبانحراف معياري (1,124 للعبارة رقم 2 "أصوات الأغراض السلوكية في مستويات معرفية مختلفة". (المخطط رقم 2)

المخطط رقم 1

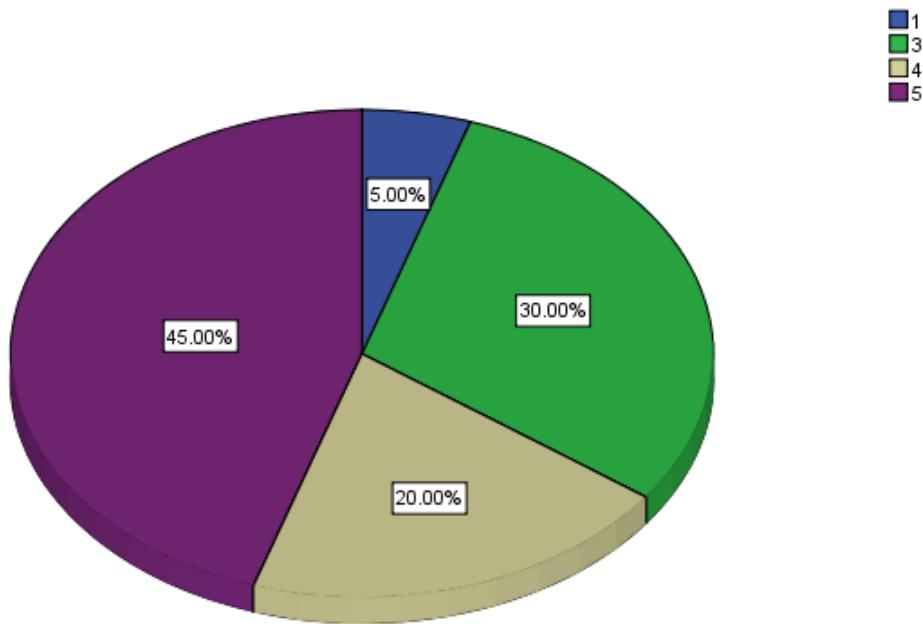
أحرص على ربط الخبرات السابقة باللاحقة
أربط أغراض الدرس بأهداف اللغة العربية.
أحرص على إثارة دوافع الطلبة عن طريق إظهار القائدة من موضوع الدرس

4
5



المخطط رقم 2

أصوغ الأهداف السلوكية في مستويات معرفية مختلفة.



قيم الانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور مرتفعة نوعاً ما وهذا يعزى إلى التقاوت في إجابات عينة البحث من المدرسين.

المتوسط الحسابي لمجمل عبارات كفاية التخطيط بلغ (4.43) بانحراف معياري (0,666) مما يدل على أن مدى تحقق كفايات التخطيط في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي يتراوح بين درجة ممتاز وجيد جداً من وجهة نظر المدرسين.

الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التخطيط وعدها (7) عبارات، نسبةً للمتوسط الحسابي يوضح لنا الكفايات التي تتحقق بدرجة ممتاز وإن كانت معظم العبارات أخذت هذه الدرجة، ويمكن بالنظر إلى الجدول أعلاه معرفة الكفايات الأكثر تحققاً إذ يمكن القول إن العبارات (3, 4, 6) أخذت القيمة ذاتها، وهي قيمة أعلى من قيمة العبارة رقم (7) من وجهة نظر المدرسين وهذا.

من خلال هذا الترتيب التنازلي لكتابات التخطيط يتضح أن هناك توافقاً في آراء المدرسين حول درجة تحقق الكفايات، وهذا يدل على اهتمام عينة البحث من المدرسين بإعداد الخطط الدراسية، لعلمهم بأهميتها، إذ يتضح أنها تأخذ درجة ممتاز، هذا الاهتمام يدل على إدراك المدرسين لمهارات التدريس.

- من وجهة نظر الموجهين:

2- جدول رقم (3) : التكرارات ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية لمحور الكفايات التخطيطية في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي من وجهة نظر الموجهين

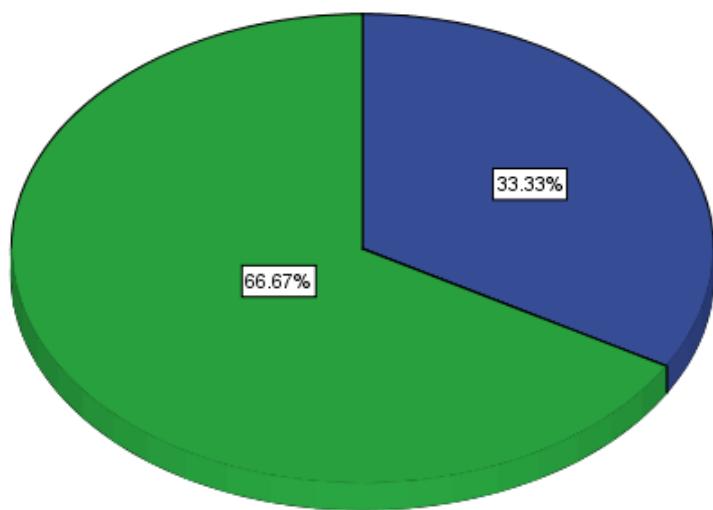
الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ضعف		وسط		جيد		جيد جداً		ممتاز		العبارات	
		1		2		3		4		5			
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
0.516	4.00	0	0	0	0	33.33	2	66.7	4	0	0	يحرص على ربط الخبرات السابقة باللائحة ..	04
0.837	4.00	0	0	16.7	1	16.67	1	66.7	4	0	0	يقسم معلومات الدرس بما يتناسب وزمن الحصة وطريقة التدريس المناسبة.	07
0.516	3.00	0	0	0	0	66.67	4	33.3	2	0	0	يعد أسئلة شاملة كافية، متصلة بموضوع الدرس.	05
0.516	3.00	0	0	0	0	66.67	4	33.3	2	0	0	يحرص على إثارة دوافع الطلبة عن طريق إظهار الفائدة من موضوع الدرس.	06
0.816	3.00	0	0	0	0	83.33	5	0	0	16.7	1	يسوغ الأغراض السلوكية في مستويات معرفية مختلفة.	02
0.837	3.00	0	0	0	0	66.67	4	16.7	1	16.7	1	يربط أغراض الدرس بأهداف اللغة العربية ..	03
1.033	3.00	16.7	1	16.7	1	50	3	16.7	1	0	0	يسوغ الأهداف على نحو غرض سلوكي ..	01
0.610	3.28											المعدل	

يلاحظ من الجدول رقم (3) الخاص بكيفيات التخطيط ، أن نسبة تحقق كتابات التخطيط بدرجة ممتاز عند المدرسين من وجهة نظر الموجهين تراوحت بين (0% و 16,7 %) وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع إجابات المدرسين ، وبمتوسط حسابي أعلى قيمة له (4) وبانحراف معياري (0,516) للعبارة رقم 4 " يحرص على ربط الخبرات السابقة باللائحة ". (المخطط

رقم 3) وأقل متوسط حسابي بلغ (3) وبانحراف معياري (1,033) للعبارة رقم 1 "يصور الأهداف على نحو غرض سلوكي". (المخطط رقم 4) .

يحرص على ربط الخبرات السابقة باللحقة.

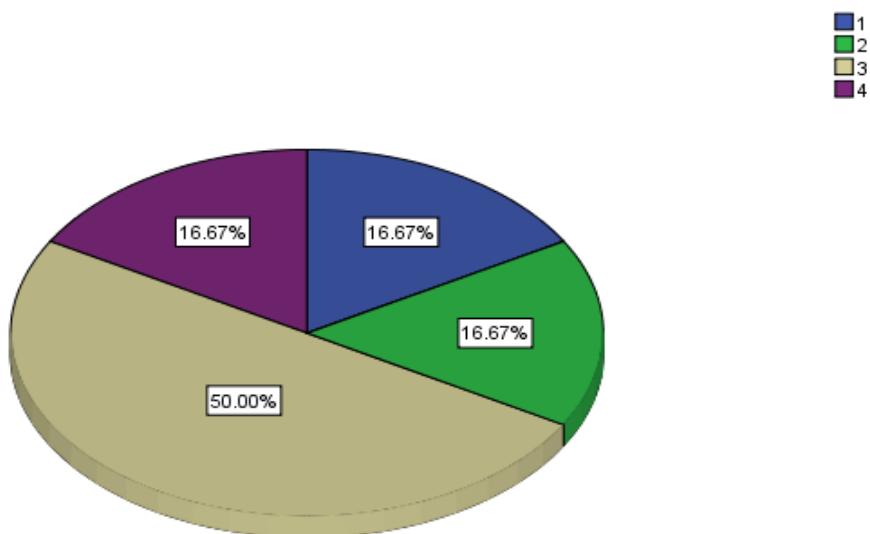
3
4



المخطط رقم 3

المخطط رقم 4

يصوغ الأهداف على نحو غرض سلوكى .



قيم الانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور مرتفعة نوعاً ما وهذا يعزى إلى التفاوت في إجابات عينة البحث من الموجهين.

المتوسط الحسابي لمجمل عبارات كفاية التخطيط بلغ (3.28) بانحراف معياري (0,610) مما يدل على أن مدى تحقق كفايات التخطيط في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي يتراوح بين جيداً وجيد من وجهة نظر الموجهين.

الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التخطيط وعدها(7) عبارات، نسبة للمتوسط الحسابي يوضح لنا الكفايات التي تتحقق بدرجة ممتاز، ويمكن بالنظر إلى الجدول أعلاه معرفة الكفايات الأكثر تحققاً، فالعبارة رقم(7) أكثر تحققاً من العبارة رقم (5)، وأكثر تحققاً من العبارة رقم (6) من وجهة نظر الموجهين، وهكذا.

من خلال هذا الترتيب التنازلي لكتابات التخطيط يتضح أنه لا يوجد تفاوت بين آراء الموجهين حول درجة تتحقق كفايات التخطيط عند المدرسين . فهناك (5) عبارات من أصل (7) تحمل قيمة واحدة للمتوسط الحسابي وهي القيمة (3).

الجزء الثاني: كفايات الترفيذ:

- للإجابة عن السؤال الثاني وهو :

ما الكفايات اللغوية المرتبطة بالتنفيذ و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسهم البلاغة والتنوّق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجّهين؟

فقد تم تلخيص تكرارات إجابات عينة البحث ونسبها المئوية وحساب المتوسط الحسابي - بترتيب تنازلي - والانحراف المعياري لكل عبارة، وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لـ الإجمالي العبارات الخاصة بكفاية التنفيذ من وجهة نظر المدرسين أولاً ، ومن وجهة نظر الموجّهين ثانياً، لتكون مجالاً لاستقراء النتائج ودلائلها.

- من وجهة نظر المدرسين:

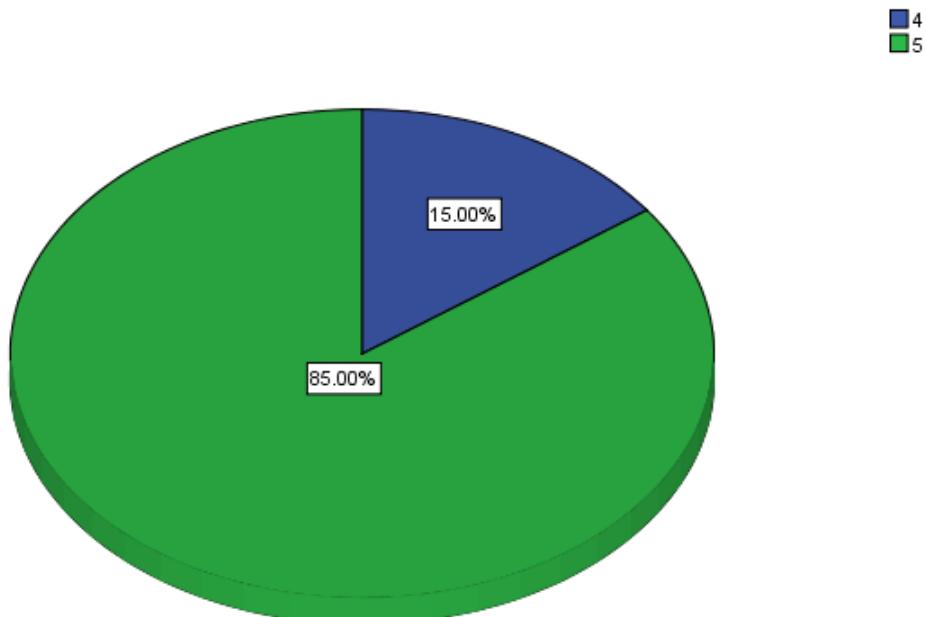
1- جدول رقم (4) : التكرارات ونسبها المئوية والمتosطات الحسابية والاتحرافات المعيارية لمحور الكفايات التنفيذية في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي من وجهة نظر المدرسين.

الإحراfe المعياري	المتوسط الحسابي	ضعف		وسط		جيد		جيد جداً		ممتاز		العمرات	
		1	% التكرار	2	% التكرار	3	% التكرار	4	% التكرار	5	% التكرار		
0.366	5.00	0	0	0	0	0	15	3	85	17		أنماق الطلبة في الصور البلاغية التي اشتغل عليها النص من خلال (أركانها، مناسبتها، وظيفتها في أداء المعنى).	
0.366	5.00	0	0	0	0	0	15	3	85	17		أدرب الطلبة على إبراز جماليات النص الأدبي.	
0.444	5.00	0	0	0	0	0	25	5	75	15		أسأل الطلبة عن مدى قررة الصورة البلاغية على التعبير عن المعنى المباشر.	
0.489	5.00	0	0	0	0	5	1	5	1	90	18		أدرب الطلبة على استخدام التراكيب البلاغية في مكانها الصحيح في السياق اللغوي.
0.489	5.00	0	0	0	0	5	1	5	1	90	18		أحرص على وضع الأسئلة بقالب لغوي بسيط.
0.523	5.00	0	0	0	0	5	1	10	2	85	17		أختر مقدمة تثير اهتمام الطلبة بموضوع الدرس.
0.550	5.00	0	0	0	0	5	1	15	3	80	16		أسأل الطلبة لتحقق من مدى بلوغ المحتوى لأهدافه.
0.657	5.00	0	0	0	0	10	2	10	2	80	16		أشجع الطلبة للاستزادة في موضوع الدرس من بعض الكتب والمراجع البسيطة المناسبة لمستواهم العلمي..
0.671	5.00	0	0	0	0	10	2	15	3	75	15		تجنب الأسئلة التي تتطلب جواباً محدداً بـ (نعم أو لا)
0.759	5.00	0	0	5	1	0	0	30	6	65	13		أربّ المعاني من الكل إلى الجزء في أثناء تحليل النص
0.821	5.00	0	0	0	0	20	4	20	4	60	12		أعني بالنص الأدبي في تدريس البلاغة.
0.821	5.00	0	0	0	0	20	4	20	4	60	12		أربط الصورة البلاغية بالسياق اللغوي للنص الأدبي.
0.887	5.00	0	0	5	1	10	2	20	4	65	13		أعتمد طريقة التعلم الذاتي في التأكيد من إجابات الطلبة الصحيحة.
0.889	5.00	0	0	5	1	10	2	15	3	70	14		أتوقف عند كل فقرة بقصد تقويمها.
0.995	5.00	5	1	0	0	5	1	10	2	80	16		أبين للطلبة أثر التراكيب البلاغية بوضوح المعنى.
1.118	5.00	0	0	15	3	5	1	20	4	60	12		أوفر للطلبة فرصاً كافية للتفاعل باستخدام الحوار.
1.118	5.00	0	0	15	3	5	1	20	4	60	12		أوظف الكتاب المدرسي في أثناء سير الدرس.
1.152	5.00	5	1	5	1	10	2	25	5	55	11		أنواع في طريقة التدريس بما يتناسب والموقف التعليمي
0.851	4.50	0	0	0	0	25	5	25	5	50	10		أعرض المفاهيم البلاغية للمادة بتسليسل منطقي.
0.999	4.00	0	0	5	1	35	7	20	4	40	8		أدرب الطلبة على تحليل الصور البلاغية الجزئية عن طريق ربطها بالمعنى الكامل للنص.
1.191	4.00	5	1	20	4	20	4	35	7	20	4		استعين بمراجع أدبية بسيطة محفزاً الطلبة الإلقاء عليها.

1.268	4.00	5	1	10	2	25	5	15	3	45	9		أعتمد طريقة السؤال بحيث يتوقع الجميع أنهم مطالبون بالإجابة.	16
0.726	4.84												المعدل	

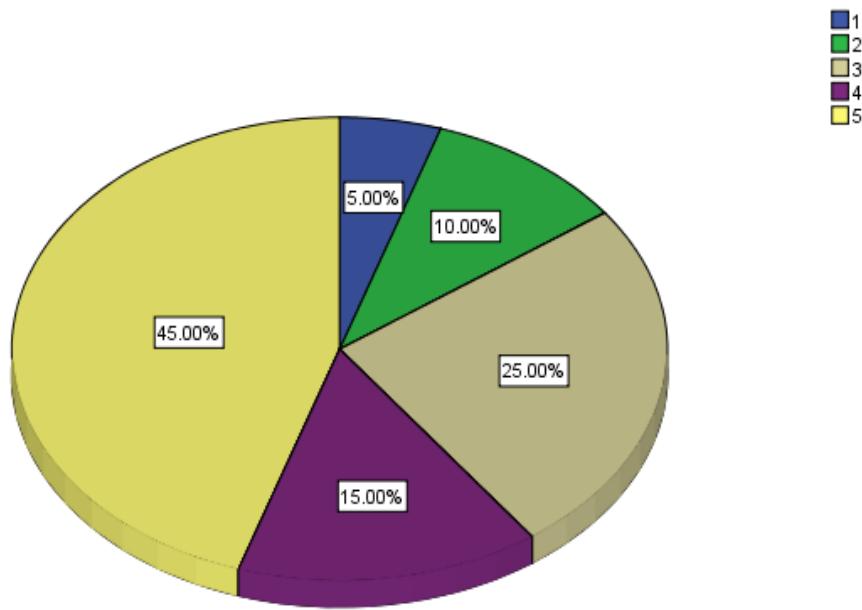
يلاحظ من الجدول رقم (4) الخاص بكفايات التنفيذ ، أن نسبة تحقق كفايات التنفيذ عند المدرسين بدرجة ممتاز تراوحت بين 20% و 90% لجميع عبارات التنفيذ ، وبمتوسط حسابي أعلى قيمة له (5) وبانحراف معياري (0,366) للعبارة رقم 22 "أناقش الطلبة في الصور البلاغية التي اشتمل عليها النص من خلال (أركانها، مناسبتها، وظيفتها في أداء المعنى)" والعبارة رقم 9 "أدرب الطلبة على إبراز جماليات النص الأدبي". (المخطط رقم 5)، وأقل متوسط حسابي بلغ (4) وبانحراف معياري (1,268) للعبارة رقم 16 "أعتمد طريقة السؤال بحيث يتوقع الجميع أنهم مطالبون بالإجابة". (المخطط رقم 6)

أدرب الطلبة على إبراز جماليات النص الأدبي
أناقش الطلبة في الصور البلاغية التي اشتمل عليها النص من خلال (أركانها، مناسبتها، وظيفتها في أداء المعنى).



المخطط رقم 5

أعتمد طريقة السؤال بحيث يتوقع الجميع أنهم مطالبون بالإجابة.



المخطط رقم ٦

قيم الانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور مرتفعة نوعاً ما وهذا يعزى إلى التقاوالت في إجابات عينة البحث من المدرسين

المتوسط الحسابي لمجمل عبارات الكفاية التنفيذية بلغ (4.84) بانحراف معياري (0,726) مما يدل على أن مدى تحقق كفايات التنفيذ في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي يتراوح بين درجة ممتاز وجيد من وجهة نظر المدرسين.

الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التنفيذ وعدها (22) عبارة، نسبة للمتوسط الحسابي يوضح لنا الكفايات التي تتحقق بدرجة ممتاز ، وإن كانت معظم العبارات أخذت هذه الدرجة ، ويمكن بالنظر إلى الجدول أعلاه معرفة الكفايات الأكثر تحققاً من سواها، فالعبارة رقم (3) أكثر تحققاً من العبارة رقم(2)، وأكثر تحققاً من العبارة رقم(5) وهكذا.

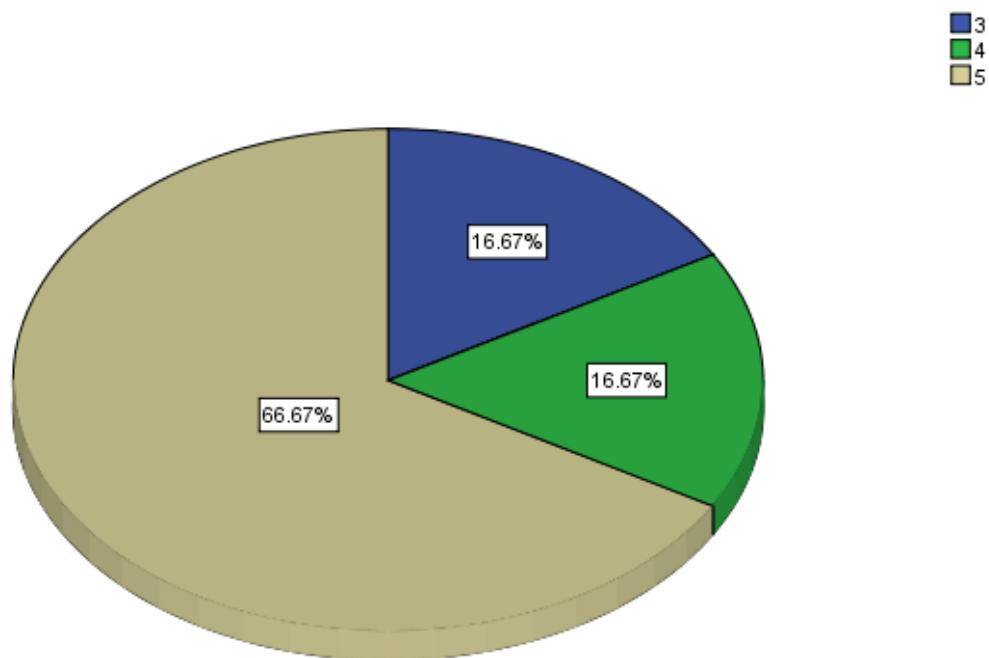
من خلال هذا الترتيب التنازلي لكتابات التنفيذ يتضح أن هناك توافقاً في آراء المدرسين حول درجة تحقق الكفايات ، وهذا يدل على اهتمام عينة البحث من المدرسين بجميع كفايات هذا المجال، لأنها تنبثق من طبيعة العملية التعليمية ، ولأنهم يدركون تماماً أهمية تكامل المادة التعليمية الواحدة، ويسعون بفائدته ذلك على الطلبة.

- من وجهة نظر الموجهين:

الكفايات التنفيذية في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي من وجهة نظر الموجهين

يلاحظ من الجدول رقم (5) الخاص بكفايات التنفيذ، أن نسبة تحقق كفايات التنفيذ عند المدرسين من وجهة نظر الموجهين بدرجة ممتاز تراوحت بين (0% و 66,7 %)، بمتوسط حسابي أعلى قيمة له (5) بانحراف معياري (0,837) للعبارة رقم 7" يسأل الطلبة عن مدى قدرة الصورة البلاغية على التعبير عن المعنى المباشر". (المخطط رقم 7)، وأقل متوسط حسابي بلغ (3) بانحراف معياري (0,753) للعبارة رقم 18" يتوقف عند كل فقرة بقصد تقويمها". (المخطط رقم 8).

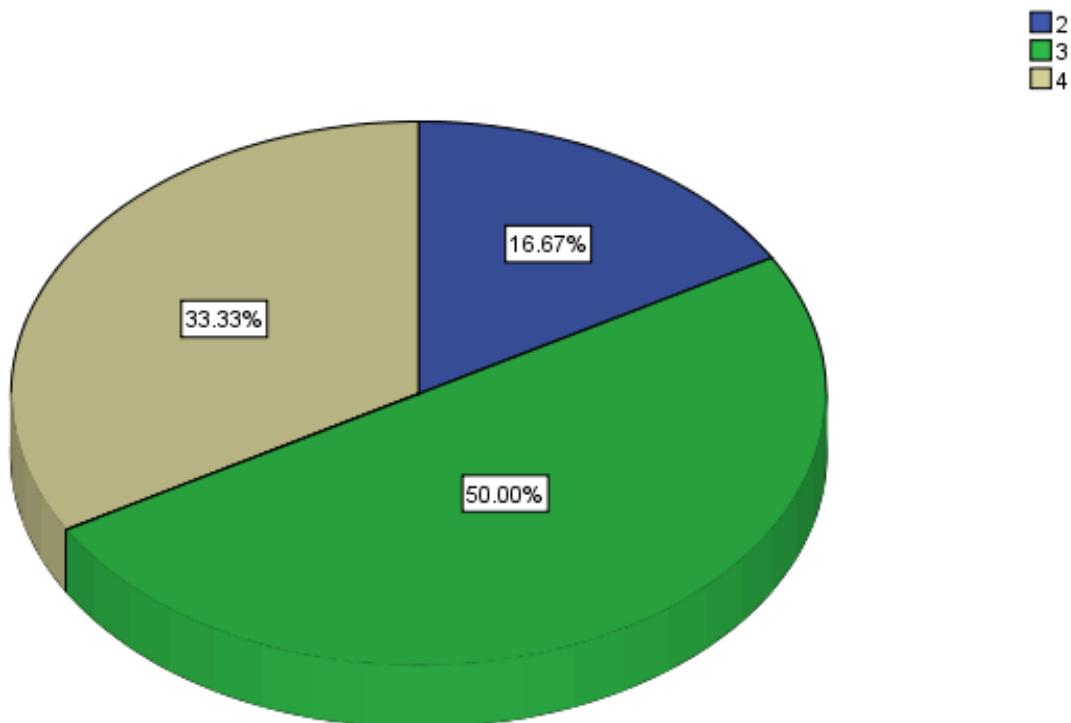
يسأل الطلبة عن مدى قدرة الصورة البلاغية على التعبير عن المعنى المباشر.



المخطط رقم 7

المخطط رقم 8

يتوقف عند كل فقرة بقصد تقويمها.



قيم الانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور مرتفعة نوعاً ما وهذا يعزى إلى التفاوت في إجابات عينة البحث من الموجهين.

المتوسط الحسابي لمجمل عبارات الكفاية التنفيذية بلغ (3.52) بانحراف معياري (0.534) مما يدل على أن مدى تحقق كفايات التنفيذ في طريقة تدريس البلاغة والتنوّق الأدبي يتراوح بين درجة جيد جداً ووسط من وجهة نظر الموجهين.

الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التنفيذ وعدها (22) عباره بنسبة للمتوسط الحسابي يوضح لنا أكثر الكفايات تحققًا عند المدرسين من وجهة نظر الموجهين ، فالعبارة رقم (19) أكثر تحققًا من العبارة رقم (10)، وأكثر تحققًا من العبارة رقم (15) وهكذا.

كما نلاحظ أن بعض العبارات تحمل قيمة التحقق نفسها، مثلاً العبارات (21, 17, 16, 15) وهذا يدل على التجانس وعدم التفاوت بين آراء الموجهين.

من خلال هذا الترتيب التنازلي لدرجة تحقق الكفايات التنفيذ من وجهة نظر الموجهين، نلاحظ أن العبارة التي أخذت القيمة الأكبر في التتحقق من وجهة نظر المدرسين "أناقش الطلبة في الصور البلاغية التي اشتمل عليها النص من حيث (أركانها، مناسبتها ، وظيفتها في أداء المعنى)" جاء ترتيبها عند الموجهين في الرتبة (15) وهذا يدل على أن مناقشة المدرسين لطلبتهما في الصور البلاغية لاستوفى أبعادها بالشكل المطلوب من وجهة نظر الموجهين مع العلم أن هذه الكفاية تحمل البعدين التربوي(المناقشة) والتخصصي(البلاغة).

الجزء الثالث: كفايات التقويم:

- للإجابة عن السؤال الثالث وهو:

ما الكفايات اللغوية المرتبطة بالتقويم و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسهم

البلاغة والتنوّق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجّهين؟

تم تلخيص تكرارات إجابات عينة البحث ونسبها المئوية وحساب المتوسط الحسابي -بترتيب

تنازلي- والانحراف المعياري لكل عبارة، وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري لإجمالي العبارات الخاصة بكفاية التقويم من وجهة نظر المدرسين أو لا ، ومن وجهة

نظر الموجّهين ثانياً، لتكون مجالاً لاستقراء النتائج ودلائلها.

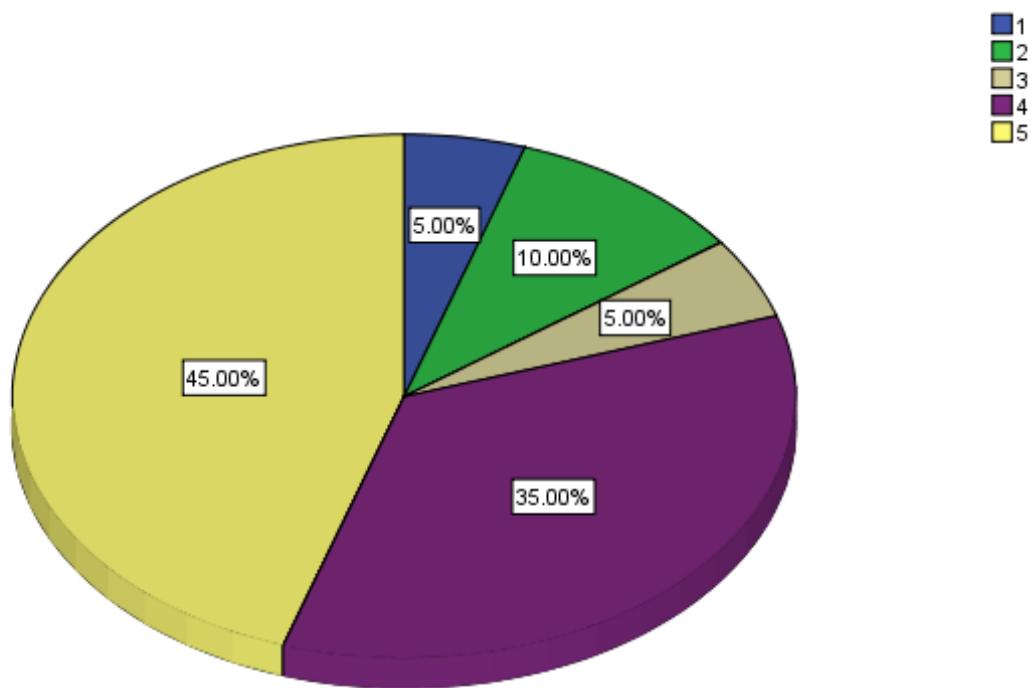
- من وجهة نظر المدرسين:

1- جدول رقم (6) التكرارات ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الكفايات التقويمية في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي من وجهة نظر المدرسين

الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات							
		ضعف		وسط		جيد جداً			
		1	2	3	4	5			
		% التكرار							
0.308	5.00	0 0	0 0	0 0	10 2	90 18	أسأل الطلبة عن الآثر الأدبي الذي تضمنه النص .	11	
0.489	5.00	0 0	0 0	5 1	5 1	90 18	أوظف باستمرار نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة بفاعلية.	07	
0.489	5.00	0 0	0 0	5 1	5 1	90 18	استخدم طرائق العروض البصرية- السمعية في تقويم مستويات الطلبة.	10	
0.489	5.00	0 0	0 0	0 0	35 7	65 13	أناقش الطلبة في الصور البلاغية التي أعجبتهم من خلال تقصي الأسباب التي جعلتهم يبدون إعجابهم بها.	12	
0.598	5.00	0 0	0 0	5 1	30 6	65 13	أتحقق من قدرة الطلبة على تحديد التراكيب التصويرية من خلال تحديد نوعها، وتقدير قيمتها الجمالية .	02	
0.605	5.00	0 0	0 0	5 1	35 7	60 12	أضع أسئلة لقياس الأغراض السلوكية للدرس.	01	
0.605	5.00	0 0	0 0	5 1	35 7	60 12	أتتأكد من قدرة الطلبة على صوغ صورة مشابهة .	03	
0.813	5.00	0 0	5 1	5 1	10 2	80 16	أحث الطلبة على إبراز الفائدة التي تضمنتها الصورة البلاغية المناسبة لمعنى المقصود منها .	04	
0.813	5.00	0 0	0 0	20 4	25 5	55 11	أحرص على التحقق من قيام الطلبة بالواجبات المنزلية بأنفسهم من خلال التصحيح الذاتي لأخطائهم	06	
0.887	5.00	0 0	5 1	10 2	20 4	65 13	أراعي تقدير مستويات الطلبة في الكشف عن مواهبهم في استعمال الصور البلاغية في السياق اللغوي للنص الأدبي .	08	
0.681	4.50	0 0	0 0	10 2	40 8	50 10	أطلب إلى الطلبة وضع عنوان آخر للنص ، يتناسب و وجهة نظرهم.	13	
0.967	4.50	0 0	10 2	5 1	35 7	50 10	أكلف الطلبة بالواجبات المنزلية في أثناء الحصة .	05	
1.191	4,00	5 1	10 2	5 1	35 7	45 9	أعمل على إعادة المعلومة غير الواضحة ، بمعلومة واضحة وأمثلة أخرى إضافية .	09	
0.626	4.85						المعدل		

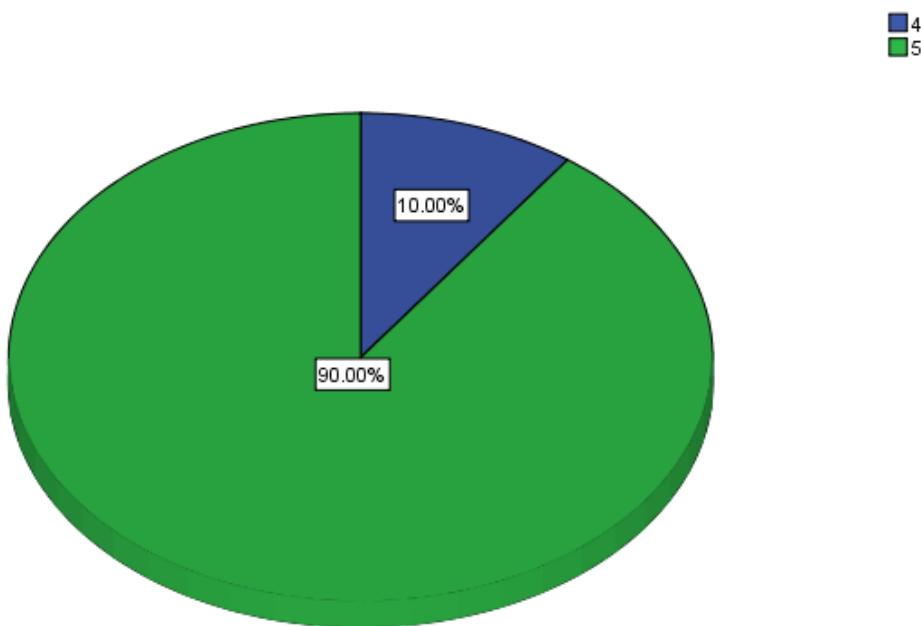
يلاحظ من الجدول رقم (6) الخاص بكفايات التقويم ،أن نسبة تحقق كفايات التقويم عند المدرسين بدرجة ممتاز تراوحت بين 45% و 90% لجميع عبارات التقويم ، وبمتوسط حسابي أعلى قيمة له (5) وبانحراف معياري (0,308) للعبارة رقم 11 "أسأل الطلبة عن الأثر الذي تضمنه النص".(المخطط رقم 9) ، وأقل متوسط حسابي بلغ (4) وبانحراف معياري (1,191) للعبارة رقم 9 "أعمل على إعادة المعلومة غير الواضحة بمعلومة واضحة وأمثلة أخرى إضافية". (المخطط رقم 10).

أعمل على إعادة المعلومة غير الواضحة بمعلومة واضحة وأمثلة أخرى إضافية.



المخطط رقم 9

أسأل الطلبة عن الآخر الأدبي الذي تضمنه النص.



المخطط رقم 10

قيم الانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور مرتفعة نوعاً ما وهذا يعزى إلى التقاوت في إجابات عينة البحث من المدرسين.

المتوسط الحسابي لمجمل عبارات كفاية التقويم بلغ (4.85) بانحراف معياري (0.626) مما يدل على أن مدى تحقق كفايات التقويم في طريقة تدريس البلاغة والتنوّق الأدبي يتراوح بين درجة ممتاز وجيد جداً من وجهة نظر المدرسين.

الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التقويم وعدها (13) عبارة، نسبة للمتوسط الحسابي يوضح لنا الكفايات التي تتحقق بدرجة ممتاز، وإن كانت معظم العبارات أخذت هذه الدرجة، وبالنظر إلى الجدول أعلاه يمكن معرفة الكفايات الأكثر تحققاً من سواها ، فالعبارة رقم(8) أكثر تحققاً من العبارة رقم(13)، وأكثر تحققاً من العبارة رقم(5) وهكذا.

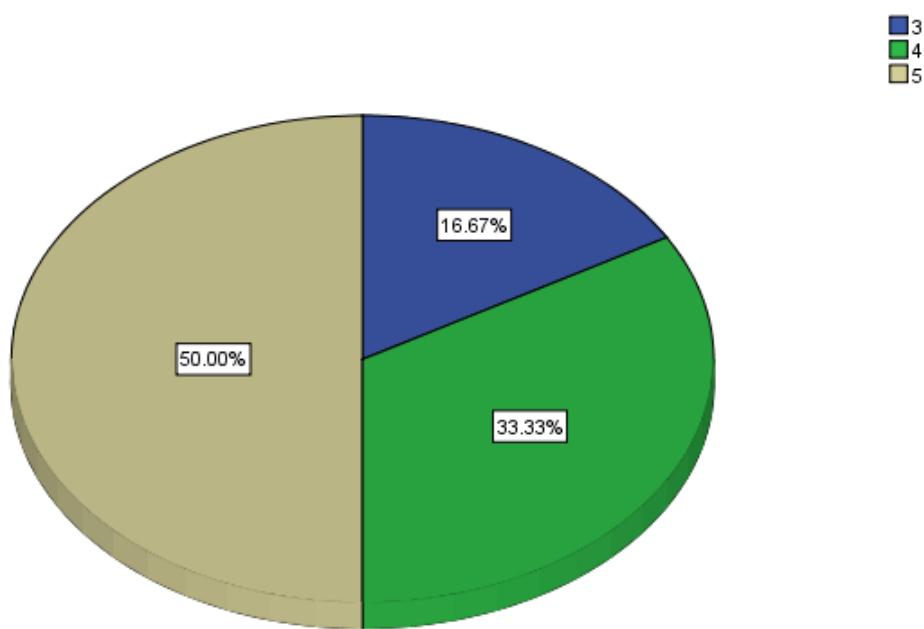
من خلال هذا الترتيب التنازلي لكتابات التقويم يتضح أن هناك توافقاً في آراء المدرسين حول درجة تحقق الكفايات ، وهذا يدل على اهتمام عينة البحث من المدرسين بكفاية التقويم انتطلاقاً من معرفتهم بأنها مهمة تربوية تهدف أساساً إلى مساعدة المدرسين في تحسين مهامهم التدريسية، ولكن يجب أن تكون وسيلة وليس غاية في حد ذاتها.

- من وجهة نظر الموجهين:

الكفايات التقويمية في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي من وجهة نظر الموجهين

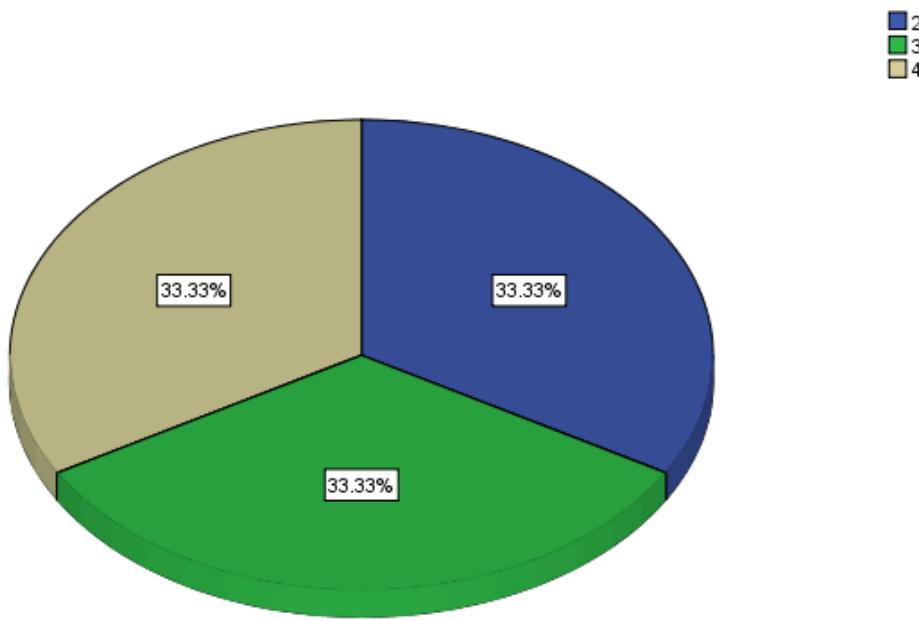
يلاحظ من الجدول رقم (7) الخاص بكفايات التقويم، أن نسبة تحقق كفايات التقويم عند المدرسين من وجهة نظر الموجهين بدرجة ممتاز تراوحت بين (0% و 50%) ، بمتوسط حسابي أعلى قيمة له (4,50) بانحراف معياري (0,816) للعبارة رقم 12 " ينافق الطلبة في الصور البلاغية التي أعجبتهم من خلال تقصي الأسباب التي جعلتهم يبدون إعجابهم بها ".(المخطط رقم 11)، وأقل متوسط حسابي بلغ (3) بانحراف معياري (0,894)(العبارة رقم 3)"يتأنك من إمكانية الطلبة على صوغ صورة مشابهة " و للعبارة رقم 9"يعلم على إعادة المعلومة غير الواضحة بمعلومة واضحة وأمثلة أخرى إضافية".(المخطط رقم 12).

ينافق الطلبة في الصور البلاغية التي أعجبتهم، من خلال تقصي الأسباب التي جعلتهم يبدون إعجابهم بها.



المخطط رقم 11

يتتأكد من قدرة الطلبة على صوغ صورة مشابهة
يعلم على إعادة المعلومة غير الواضحة، بمعلومة واضحة وأمثلة أخرى إضافية.



المخطط رقم 12

قيم الانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور مرتفعة نوعاً ما وهذا يعزى إلى التفاوت في إجابات عينة البحث من الموجهين.

المتوسط الحسابي لمجمل عبارات الكفاية التنفيذية بلغ (3.54) بانحراف معياري(0.684) مما يدل على أن مدى تحقق كفايات التقويم في طريقة تدريس البلاغة والتنوّق الأدبي يتراوح بين درجة ممتاز و وسط من وجهة نظر الموجهين.

الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التقويم و عددها (22) عبارة، نسبة للمتوسط الحسابي يوضح لنا أكثر الكفايات تحققًا عند المدرسين من وجهة نظر الموجهين ، فالعبارة رقم (7) أكثر تحققًا من العبارتين (2, 13) وتحمّل القيمة نفسها، وأكثر تحققًا من العبارة رقم (10) وهكذا. كما نلاحظ أن بعض العبارات تحمل قيمة التحقق نفسها مثلًا العبارات (2, 13) و (3, 9) وهذا يدل على التجانس وعدم التفاوت بين آراء الموجهين.

من خلال هذا الترتيب التنازلي لدرجة تحقق الكفايات التقويم من وجهة نظر الموجهين نلاحظ أن العبارة التي أخذت القيمة الأكثر في التتحقق من وجهة نظر المدرسين " أسأل الطلبة عن

الأثر الذي تركه النص في نفوسهم بما اشتمل عليه من ألفاظ وصور بلاغية". جاء ترتيبها عند الموجهين في المرتبة (2).

العبارة رقم 9 "أعمل على إعادة المعلومة غير الواضحة بمعلومة واضحة وأمثلة أخرى إضافية" جاءت في الترتيب نفسه عند المدرسين والموجهين.

١-المعدلات العامة لمدى تحقق الكفايات :

- من وجهة نظر المدرسين:

وفيما يلي ملخص للمعدلات العامة (متوسط حسابي/انحراف معياري) لمحاور الكفايات من وجهة نظر المدرسين في جدول رقم (8) وذلك لمعرفة مدى تتحققها من خلال ترتيبها من خلال وجهة نظر عينة البحث .

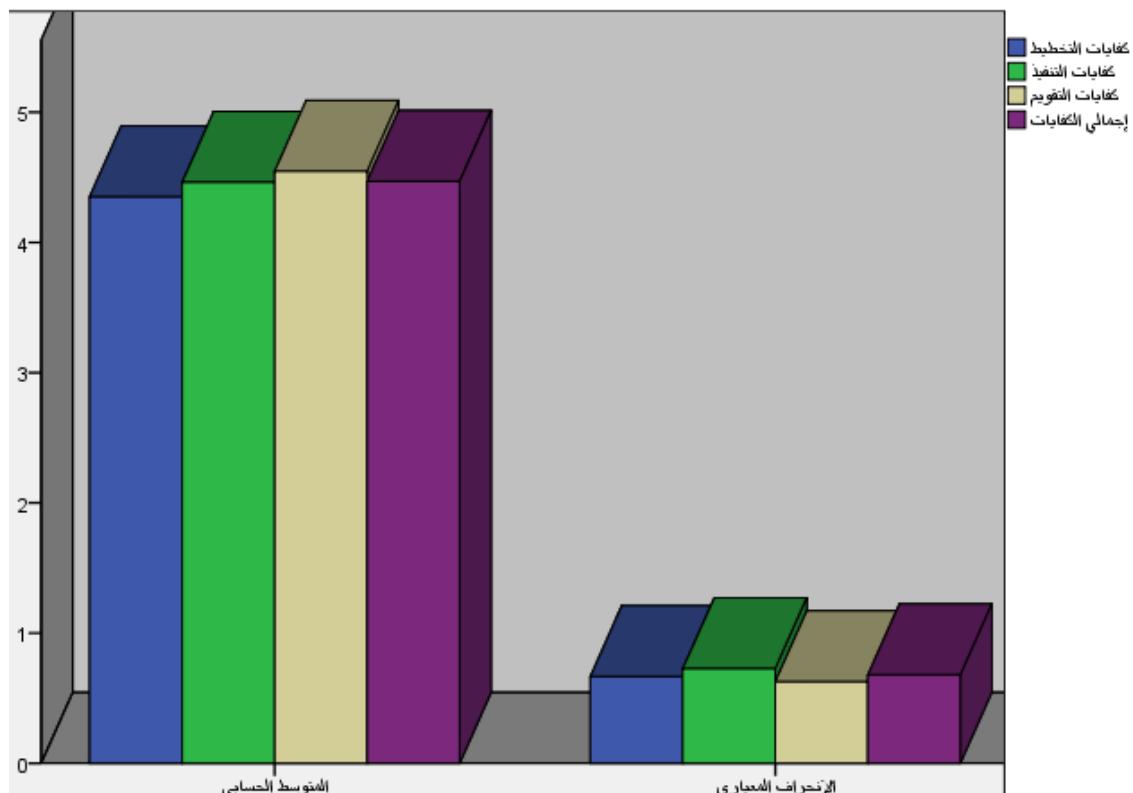
جدول رقم(8) : المعدلات العامة لكل محور من محاور الكفايات من وجهة نظر المدرسين

مدى تتحقق الكفايات من من وجهة نظر المدرسين		
الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الكفايات
0.666	4.43	الخطيط
0.726	4.84	التنفيذ
0.626	4.85	التقويم
0.679	4.77	إجمالي الكفايات

نلاحظ أن المعدلات العامة للمتوسطات الحسابية لتحقق الكفايات من وجهة نظر المدرسين مرتفعة نسبياً، وكفايات التنفيذ وكفايات التقويم تأخذ القيمة نفسها، بانحراف بسيط، و إجمالي الكفايات يصل تقريراً إلى درجة ممتاز.

هذا يعني أن كفايات طريقة المناقشة في تدريس البلاغة والتذوق الأدبي تتحقق في أداء المدرسين أثناء الموقف التعليمي.(المخطط رقم 13).

مدى تحقق الكفاية من وجهة نظر المدرسين



المخطط رقم 13

- من وجهة نظر الموجهين:

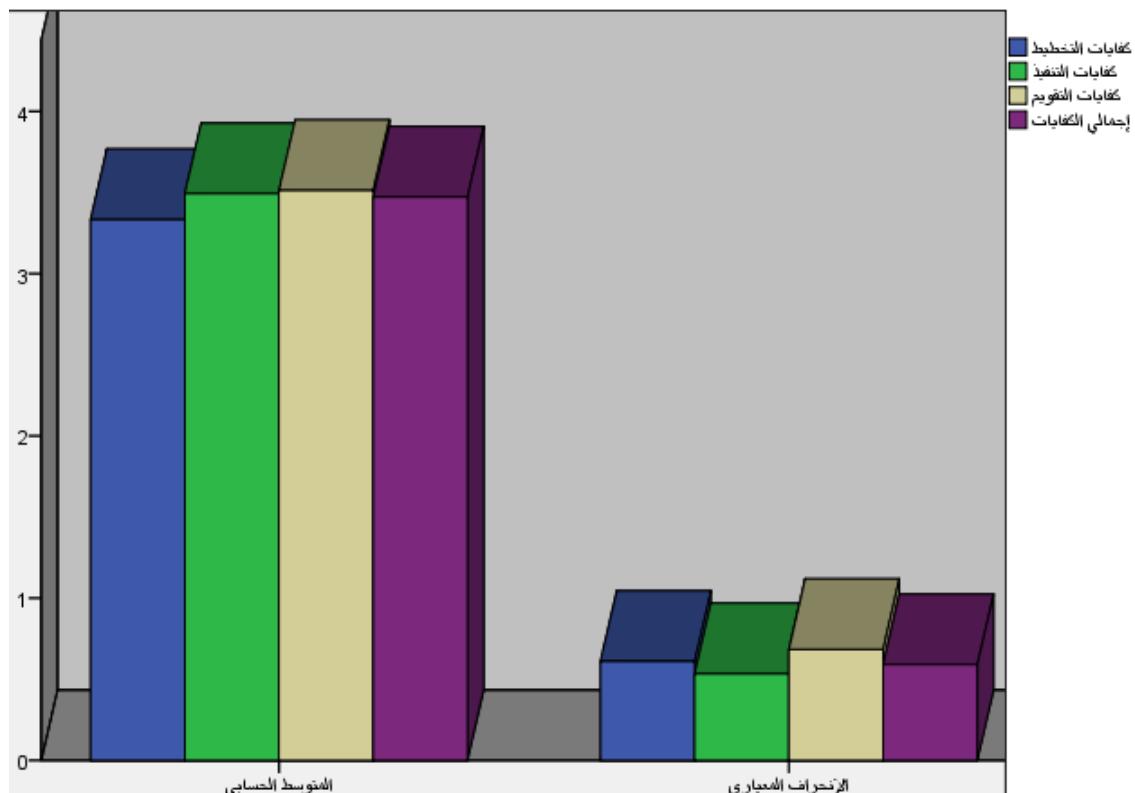
وفيما يلي ملخص للمعدلات العامة (متوسط حسابي/انحراف معياري) لمحاور الكفايات من وجهة نظر الموجهين في جدول رقم (9) وذلك لمعرفة مدى تتحققها من خلال ترتيبها من خلال وجهة نظر عينة البحث .

جدول رقم(9): المعدلات العامة لكل محور من محاور الكفايات من وجهة نظر الموجهين

مدى تتحقق الكفايات من وجهة نظر الموجهين		
المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
3.28	0.610	كفايات التخطيط
3.52	0.534	كفايات التنفيذ
3.54	0.684	كفايات التقويم
3.49	0.590	إجمالي الكفايات

نلاحظ أن إجمالي درجة التحقق للكفايات عند المدرسين من وجهة نظر الموجهين بلغ (3,49) وهذا يعني أن كفايات طريقة المناقشة في التدريس تتحقق بدرجة جيد إلى جيد جداً. من الجدول أعلاه يلاحظ التقارب الكبير في درجة التحقق للكفايات في محاورها الثلاثة من وجهة نظر الموجهين . (المخطط رقم 14)

مدى تتحقق الكفايات من وجهة نظر الموجهين



المخطط رقم 14

يلاحظ مماثل التفاوت في إجمالي مدى درجة التحقق بين المدرسين والوجهين في محاور الكفايات الثلاثة وبذلك نجد:

- أجمع المدرسوون على أن كفاية التخطيط تتحقق في طريقة تدريسهم بمعدل (4,43) أي يتراوح بين جيد جداً وممتاز ، وهذا يدل على أن المدرسين يعملون على اختيار الطريقة المناسبة لموضوع درسهم ، وتبسيب المادة العلمية لاستبطاط الأهداف الوجذانية منها بدقة وهذا يساعدهم على ربط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات التي يدرسها الطلبة ، إضافة إلى تمكّنهم من تحقيق الأهداف المقررة في الزمن المحدد.

في حين بلغ معدل درجة تحقق كفاية التخطيط من وجهة نظر الوجهين (3,28) أي يتراوح بين جيد ووسط ، وهذا يدل على أن الوجهين لا يجدون أن كفاية التخطيط تأخذ أبعادها بدرجة ممتازة في طريقة المناقشة في تدريس مادة البلاغة .

- أجمع المدرسوون على أن كفاية التنفيذ تتحقق في طريقة تدريسهم بمعدل (4,84) أي أقرب ما يكون إلى درجة ممتاز ، وهذا يدل على أن المدرسين يعملون على استثارة تفكير الطلبة، وتفعيل مشاركتهم في تقديم الدرس من خلال عرض المادة العلمية بتسلسل منطقي وتدريبهم على تحليل الصور البلاغية إلى عناصرها ومن ثم ربطها بالمعنى الكامل للنص وهذا ما يجعلهم يوفرون للطلبة فرصاً كافية للتفاعل وال الحوار ، إضافة إلى تفعيل مهارة طرح الأسئلة التي تعد المحرك الأساسي لطريقة المناقشة في التدريس؛ لما تشتمل عليه من أشكال التواصل بين المدرس وطلبه.

في حين بلغ معدل درجة تحقق كفاية التنفيذ من وجهة نظر الوجهين (3,52) أي يتراوح بين وسط وجيد جداً ، وهذا يدل على وجود فجوات تدريسية في الموقف التعليمي، تؤثر على عملية التواصل المطلوبة بين المدرسين وطلبهم.

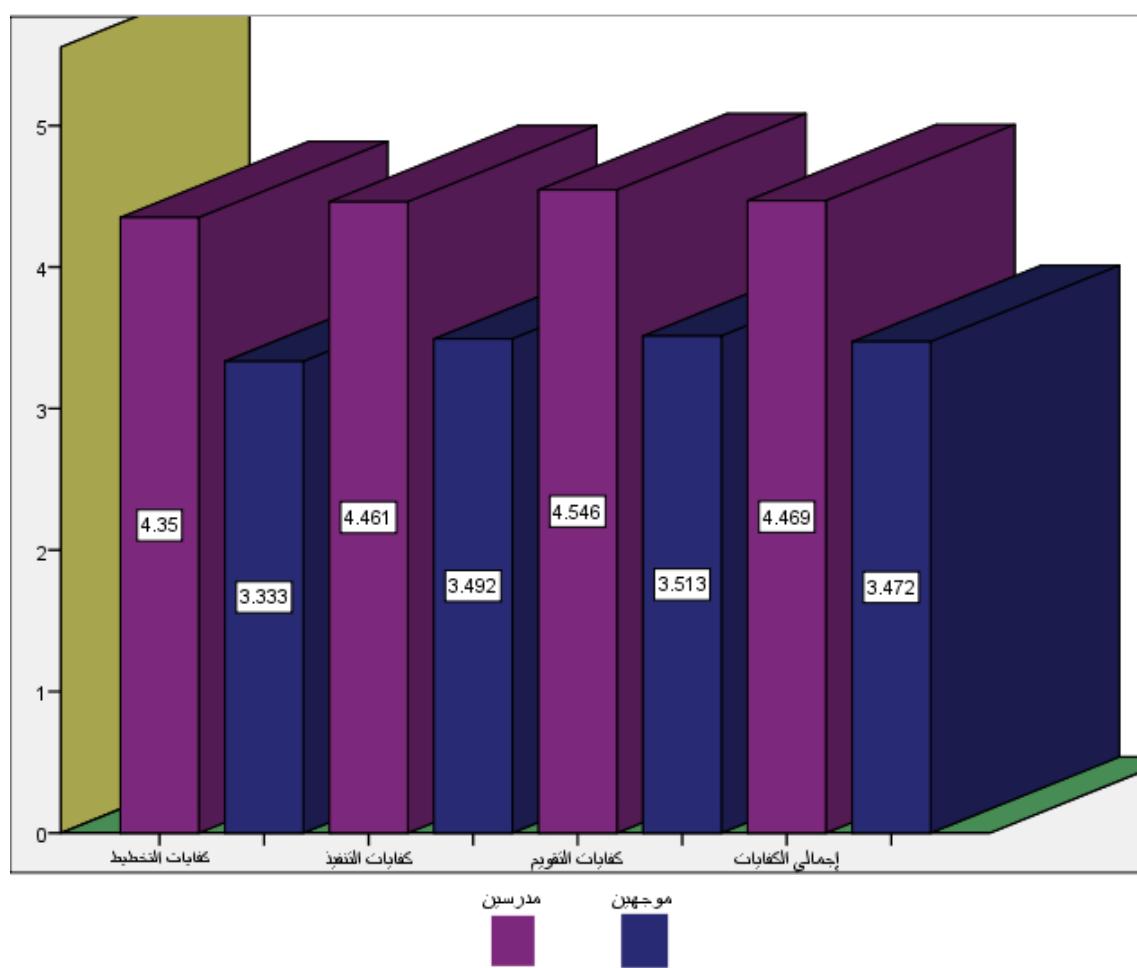
- أجمع المدرسوون على أن كفاية التقويم تتحقق في طريقة تدريسهم بمعدل (4,77) أي أقرب ما يكون إلى درجة ممتاز ، وهذا يدل على أن المدرسين يعملون على تزويد أنفسهم وطلبهم بنتائج التعليم ، وبذلك فهم يحسنون العملية التعليمية ، أي يتعرفون نواحي القوة والضعف ومدى تحقق الأهداف ويحفزون طلبهم على المتابعة الجادة ، إضافة إلى أنه يقدمون تدريباً مكثفاً لعلاج نقاط الضعف عند طلبهم .

في حين بلغ معدل درجة تحقق كفاية التقويم من وجهة نظر الوجهين (3,54) أي يتراوح بين وسط وجيد جداً ، وهذا يدل على أن كفاية التقويم لاستوفى شروطها بالشكل الكامل كي تتم

عملية الغلق على نحو يسمح للطلبة بالاستفادة من المعلومات المعطاة في مواقف تعليمية مختلفة.

وفيمايلي مخطط يبين المقارنة في درجة تحقق الكفايات عند المدرسين من وجهتي نظر المدرسين والموجهين (المخطط رقم 15).

مقارنة الكفايات بين الموجهين والمدرسين



المخطط رقم 15

الجزء الرابع: اختبارات الفروق المعنوية بين الكفايات

ويمكن تقسيم هذا السؤال إلى عدة تساؤلات وهي:

- 1 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كل من المدرسين والموجهين حول توفر الكفايات التربوية والتخصصية في تدريس البلاغة والتنوّق الأدبي في مجال التخطيط.
- 2 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كل من المدرسين والموجهين حول توفر الكفايات التربوية والتخصصية في تدريس البلاغة والتنوّق الأدبي في مجال التنفيذ.
- 3 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كل من المدرسين والموجهين حول توفر الكفايات التربوية والتخصصية في تدريس البلاغة والتنوّق الأدبي في مجال التقويم.
- 4 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كل من المدرسين والموجهين حول توفر الكفايات من خلال إجمالي الكفايات التربوية والتخصصية في البحث.

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة لكل تساؤل مما ذكر أعلاه وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين والموجهين، وتم تلخيص نتيجة الاختبارات في جدول رقم (10).

جدول رقم (10) :

اختبار T للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي آراء المدرسين والموجهين

القرار	اختبار T			اختبار ليفن لمساواة التباين		
دلالة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة	مستوى الدلالة	اختبار F	
دلالة	0,003	24	3,335	0,631	0,237	كفايات التخطيط
دلالة	0,006	24	3,015	0,424.	0,662	كفايات التنفيذ
دلالة	0,002	24	3,475	0,754	0,100	كفايات التقويم
دلالة	0,003	24	3,239	0,654	0,205	إجمالي الكفايات

* - تم اختيار قيمة اختبار ليفن لمساواة التباين حيث إن دلالتها المعنوية أقل من 0,05.

ومن الجدول أعلاه لاختبار T للعينات المستقلة اتضح مايلي:

- 1 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء الموجهين والمدرسين بالنسبة للكفايات في مجال التخطيط عند مستوى دلالة أقل من 0,05.
- 2 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء الموجهين والمدرسين بالنسبة للكفايات في مجال التنفيذ عند مستوى دلالة أقل من 0,05.
- 3 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء الموجهين والمدرسين بالنسبة للكفايات في مجال النقويم عند مستوى دلالة أقل من 0,05.
- 4 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء الموجهين والمدرسين بالنسبة لـ إجمالي الكفايات عند مستوى دلالة أقل من 0,05.

ومما سبق يمكن القول إن الفروق واضحة ودالة بين مدرسي اللغة العربية /مادة البلاغة والندوة الأدبي وبين الموجهين في المرحلة الثانوية لجميع محاور البحث.
وتفسير ذلك يعود إلى أن المدرسين يعتقدون أنهم يمتلكون الكفايات التربوية والتخصصية بدرجة ممتاز ، أو أنهم اكتسبوا الكفايات من خلال إعدادهم في المعاهد والجامعات.
أما من وجهة نظر الموجهين فإن الصورة تختلف ، حيث تبين أن متوسطات درجة تحقق الكفايات التربوية والتخصصية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية كانت بين جيد ووسط على معظم عبارات المجالات الثلاثة، ولعل هذا يعود إلى أن إعداد الدراسات وتنفيذها يسير على نمط واحد دون تجديد وتحفيز ، ونظرة الموجهين لدرجة امتلاك المدرسين للكفايات تعكس الممارسات اليومية للمدرسين أثناء إعطاء الدراسات.

الجزء الخامس:

-الكافيات التربوية التخصصية في تدريس البلاغة والتذوق الأدبي و المتوفرة عند مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة حسب الأهمية ؟

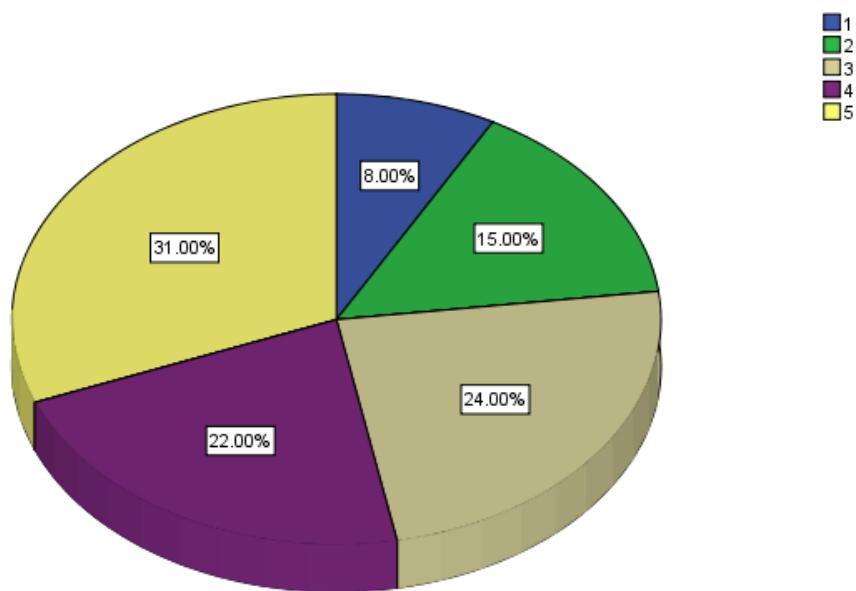
الجدول(11) التكرارات ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية للكفائيات التربوية والشخصية المتوفرة عند المدرسين من وجهة نظر طلبتهم.

الإحرا ف المعياري	المتوسط الحسابي	ضعف		وسط		جيد		جيد جداً		ممتاز		الع بارات	
		1		2		3		4		5			
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
1,291	4,00	8	8	15	15	24	24	22	22	31	31	يهتم المدرس بآراء الطلبة حول النص الأدبي من الجانب اللغوي.	10
1,319	4,00	9	9	12	12	18	18	25	25	36	36	يحلل المدرس الصور البلاغية في النص بنفسه.	6
1,425	4,00	13	13	14	14	21	21	17	17	35	35	يتأكد المدرس عن طريق الأسئلة من مدى استيعاب الطلبة للدرس.	15
1,472	4,00	18	18	15	15	15	15	24	24	28	28	يصحح المدرس إجابات الطلبة غير الصحيحة.	19
1,521	4,00	16	16	14	14	17	17	13	13	40	40	يستنبط المدرس الخلاصة من الدرس بمشاركة الطلبة	17
1,524	4,00	16	16	12	12	10	10	19	19	43	43	يذكرني المدرس بمعلومات الدرس السابق مبيناً علاقتها بالدرس الجديد.	3
1,533	4,00	20	20	18	18	11	11	22	22	29	29	يتتابع المدرس الواجبات المنزلية التي يقوم بها الطلبة	20
1,428	3,50	14	14	15	15	21	21	18	18	32	32	يقدم المدرس المعلومات بطريقة مناسبة لموضوع الدرس.	2
1,431	3,50	17	17	16	16	17	17	25	25	25	25	يشترك المدرس طلبه في تحليل الصور البلاغية في النص	7
1,238	3,00	24	24	21	21	35	35	10	10	10	10	يربط المدرس مادة البلاغة بمادة الأدب.	9
1,359	3,00	15	15	14	14	25	25	23	23	23	23	يقدم المدرس محتوى الدرس بأسلوب تدريجي بسيط.	5
1,359	3,00	14	14	15	15	28	28	18	18	25	25	يتسم النص الأدبي بغموض المعنى قبل شرح المدرس	11
1,375	3,00	15	15	14	14	26	26	20	20	25	25	يناقش المدرس الأفكار التي توصل إليها الطلبة في أثناء الدرس.	16
1,415	3,00	30	30	14	14	23	23	20	20	13	13	يطلب إلى المدرس استخدام الصور البلاغية في تركيب جديدة.	12
1,453	3,00	33	33	15	15	22	22	15	15	15	15	يبرز المدرس التراكيب التصويرية في النص مبيناً جملياتها	4
1,471	3,00	27	27	13	13	20	20	22	22	18	18	يميز المدرس التعبير البلاغي من التعبير المباشر.	8
1,474	3,00	22	22	16	16	26	26	11	11	25	25	يتزامن شرح المدرس للصور البلاغية في أثناء متابعة الكتاب المدرسي.	13
1,485	3,00	14	14	17	17	20	20	11	11	38	38	يعزز المدرس إجابات الطلبة الصحيحة.	18
1,511	3,00	21	21	12	12	23	23	14	14	30	30	يضع المدرس أسئلة تثير انتباهي منذ بداية الحصة.	1

1,643	2,50	40	40	10	10	15	15	11	11	24	24	يستعين المدرس في الصف بمراجعة إضافة إلى الكتاب المدرسي.	14
1,396	3,192											المعدل	

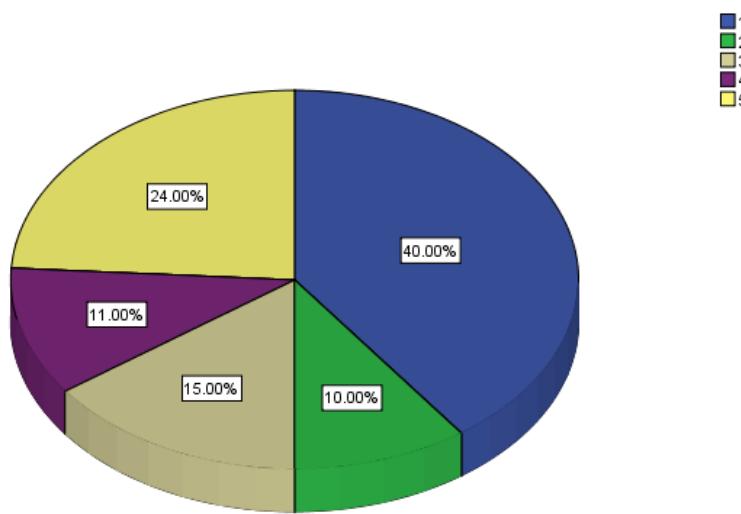
تشير النتائج الموجودة في الجدول رقم (11) إلى أن الطلبة يعتقدون أن أكثر الكفاليات استخداما عند مدرسيهم هي العبارة رقم 10 "يهتم المدرس بآراء الطلبة حول النص الأدبي من الجانب اللغوي" بمتوسط حسابي (4) وبانحراف معياري (1,291)،(المخطط رقم 16). وأقل الكفاليات استخداما عند مدرسيهم هي العبارة رقم 14 "يستعين المدرس في الصف بمراجعة إضافة إلى الكتاب المدرسي" بمتوسط حسابي (2,50) وبانحراف معياري (1,643) ويلاحظ التفاوت بين درجة الأهمية للعبارتين مع الإشارة إلى أن الكفاليتين تدرجان ضمن كفاليات التنفيذ.(المخطط رقم 17).

يهتم المدرس بآراء الطلبة حول النص الأدبي من الجانب اللغوي.



المخطط رقم 16

يستعين المدرس في الصف بمراجع إضافية إلى الكتاب المدرسي.



المخطط رقم 17

يلاحظ التفاوت والتباين الكبير في الانحراف المعياري مما يسبب صعوبة تفسير هذه النتائج وهذا أمر طبيعي بالنسبة للطلبة لأنه يدل على الاختلاف في درجات التلقي وهذا الاختلاف إن دل على شيء ضمن موضوع البحث ، فإنه يدل على ضرورة مراعاة المدرس سين للفرق الفردية بين الطلبة مما يؤكد ضرورة كفاية تخطيط الدرس من ناحية تحديد الأهداف السلوكية في مستويات معرفية مختلفة ، وضرورة كفاية التنفيذ من ناحية التنويع في طريقة التدريس بما يتناسب مع مستويات الطلبة من جهة ومع الموقف التعليمي من جهة أخرى وهذا يمنح الطلبة فرصةً كافية للتفاعل وال الحوار ، وضرورة كفاية التقويم من ناحية العمل على رعاية المستويات المختلفة باستثمار ردة الفعل في التقويم وذلك بإعادة المعلومة غير الواضحة بمعلومة واضحة، وأمثلة أخرى إضافية.

فالهدف من الاستبانة الموجهة للطلبة هو التعرف على فعالية كفايات المدرسين ، وبالتالي تعزيز الجوانب الإيجابية ومعالجة الجوانب السلبية.

الفصل السادس: ملخص البحث والنتائج والمقررات.

-ملخص البحث.....	ص118.....
-نتائج البحث.....	ص121.....
-مقررات البحث.....	ص123.....
-بحوث مقتربة.....	
124.....	ص.....

- ملخص البحث:

رغم أهمية البلاغة وما تؤديه من وظائف في اللغة العربية، فإن الاهتمام بتدريسها يكاد يقتصر على المصطلحات والقوانين التي تحكمها . والمتأمل لتحصيل طلبة المرحلة الثانوية / الفرع الأدبي لموضوعات البلاغة يلاحظ ضعف هذا التحصيل ، وهذا ما أثبته كثير من الدراسات الميدانية التي أجريت في هذا الموضوع والتي خلصت إلى وجود شكوى من قبل موجهي اللغة العربية، ومدرسيها من ضعف الطلبة في مقرر البلاغة والتذوق الأدبي ، وأن مقرر البلاغة لا يحقق الأهداف المرجوة منه ، وعليه وفي ضوء ما تقدم فقد هدف البحث الحالي إلى دراسة مدى تحقق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية.

و انطلاقاً من هذه المشكلة، هدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية

- 1 - ما الكفايات اللغوية المرتبطة بالخطيط و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسهم البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجهين؟
 - 2 - ما الكفايات اللغوية المرتبطة بالتنفيذ و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسهم البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجهين؟
 - 3 - ما الكفايات اللغوية المرتبطة بالتقويم و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسهم البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجهين؟
 - 4 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر كل من المدرسين والموجهين في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية؟
 - 5 - ما الكفايات اللغوية المرتبطة بتدريس البلاغة والتذوق الأدبي و المتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة حسب الأهمية ؟
- وقد سار البحث في الخطوات الآتية:

• تناول الفصل الأول مقدمة وضح من خلالها:

مشكلة البحث وأسئلته ، وأهميته، وأهدافه، ثم منهج البحث وهو المنهج الوصفي؛ حيث قامت الباحثة بجمع البيانات والمعلومات لدى الموجهين والمدرسين والطلبة في المرحلة الثانوية/الفرع الأدبي، كما استخدمت هذا المنهج في تفسير البيانات. ومن ثم حددت أبعاد البحث وعينته وأدواته والخطوات التي سار عليها، و مصطلحاته.

• تناول الفصل الثاني عرضاً بعض الدراسات السابقة في مجال الكفايات وطرق تدريس اللغة العربية.

وقد تم التعقيب على بعض هذه الدراسات، وانتهى الفصل بمجموعة من النقاط والمعطيات التي اتفقت فيها هذه الدراسات ومن أهمها : أن هناك إقبالاً كبيراً واهتمامًا متزايداً من قبل الباحثين على الاهتمام بال التربية والتعليم وفق مدخل الكفايات ، والدعوة إلى التجديد بأساليب التدريس ، بحيث تكون مليئة بالإبداع والإجادة وفق قوانين مرنة وطرق سهلة ومشوقة.

• تناول الفصل الثالث عرضاً نظرياً لأدبيات البحث، شمل:

- مفهوم الكفاية، والفرق بينها وبين مفاهيم أخرى مرتبطة مثل : الكفاءة ، المهارة، ثم أنواع الكفايات ومصادر اشتغالها، وخصائصها، وأهميتها في العملية التعليمية.
- مفهوم الكفاية اللغوية، وسماتها، إضافة إلى: الكفاية البلاغية والتذوق الأدبي.
- مفهوم البلاغة وأهميتها الأدبية في التذوق الأدبي ، وأهداف تدريسها في المرحلة الثانوية ، وتناول مفهوم التذوق الأدبي وطبيعته وأهميته في العمل الأدبي ، ووسائل تتنمي وعلاقته بالبلاغة، والمقومات التي ينبغي أن تتوفر في المتذوق الجيد ، ثم الغاية من تدريس البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية ، وعرض لمكانة البلاغة والتذوق الأدبي في اللغة العربية.
- الفرق بين التدريس والتعليم ، وعرضاً لمفهوم طريقة التدريس وكفايتها ، ومعايير طريقة التدريس الناجحة، مبيناً بعد ذلك مفهوم طريقة المناقشة وخطواتها ومزاياها وعيوبها ، إضافة إلى الكفايات الأساسية لطريقة المناقشة(الخطيط، التنفيذ، التقويم).

• تناول الفصل الرابع الإجراءات الميدانية ، فتحدث عن المنهج الوصفي الذي اتبّعه البحث، وعن أداؤه البحث وهي الاستبانة وكيفية تصميمها.

وقد تم الحديث عن أدلة البحث من حيث الهدف منها، وكيفية إعدادها، ومصادر بنائها، وتعديلها، وحساب صدقها وثباتها قبل استخدامها.

وقدم وصفاً لعينة البحث من موجهي وم درسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية / الفرع الأدبي، وطلبتهم، ومن ثم تطبيق الاختبارين فالمعالجة الإحصائية.

• تناول الفصل الخامس عرض نتائج البحث وتفسيرها.

• تناول الفصل السادس ملخص البحث ونتائج ومقترناته.

- نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- 1- تصميم قائمة للكفايات الازمة لمدرسي اللغة العربية ، وقد اشتملت هذه القائمة - وفقاً لأهداف البحث- على:
 - كفايات تتعلق بطريقة المناقشة في التدريس وهي : كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقويم.
 - كفايات تتعلق بمادة البلاغة والتذوق الأدبي ، وبلغ عدد العبارات(42) عbara في الاستبانة الموجهة للموجهين والمدرسين، و(20) عbara للاستبانة الموجهة للطلبة.
- 2- إن مدى تحقق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة والتذوق الأدبي لدى عينة البحث، جاءت في البحث على النحو الآتي:
 - نسبة تحقق كفايات التخطيط في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي عند المدرسين ، من وجهة نظرهم، جاءت بمعدل(4,43) أي بين جيد جداً وممتاز.
أما من وجهة نظر الموجهين فتحققت بمعدل(3,38) أي يتراوح بين جيد ووسط
 - نسبة تحقق كفايات التنفيذ في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي عند المدرسين ، من وجهة نظرهم، جاءت بمعدل (4,84) أي أقرب ما يكون إلى درجة ممتاز.
أما من وجهة نظر الموجهين فتحققت بمعدل(3,52) أي وسط وجيد جداً.
 - نسبة تتحقق كفايات التقويم في طريقة تدريس البلاغة والتذوق الأدبي عند المدرسين ، من وجهة نظرهم، جاءت بمعدل(4,77) أي أقرب ما يكون إلى درجة ممتاز.
أما من وجهة نظر الموجهين فتحققت بمعدل(3,54) أي يتراوح بين وسط وجيد جداً.

3- إجراء اختبار (T) للعينات ، للنظر فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين والموجهين حول توفر الكفايات التربوية والتخصصية في تدريس البلاغة والذوق الأدبي، اتضح ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء الموجهين والمدرسين بالنسبة للكفايات في مجال التخطيط عند مستوى دلالة أقل من 0,05.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء الموجهين والمدرسين بالنسبة للكفايات في مجال التنفيذ عند مستوى دلالة أقل من 0,05.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء الموجهين والمدرسين بالنسبة للكفايات في مجال التقويم عند مستوى دلالة أقل من 0,05.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء الموجهين والمدرسين بالنسبة لـ إجمالي الكفايات عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

4- أما فيما يتعلق بالاستبانة الموجهة للطلبة فقد رتبت الكفايات تنازلياً حسب درجة تحققها في أنشاء التدريس من وجهة نظرهم.

- مقتراحات البحث:

في ضوء البحث الحالي ، ومعطياته، توصلت الباحثة لعدد من النقاط المقترحة في مجال التدريس وفق مدخل الكفايات، ومقرر البلاغة والتذوق الأدبي:

أولاً: فيما يخص التدريس وفق مدخل الكفايات:

- الاهتمام بالتدريب القائم على الكفايات في الجمهورية العربية السورية قبل الخدمة وفي أثنائها.
- الإفاداة من قائمة الكفايات التربوية والشخصية التي أسفى عنها البحث في إعداد بطاقات ملاحظة لنقويم أداء مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- عقد الندوات واللقاءات العلمية، والتي يتم فيها تقديم دراسات وأبحاث تربوية تسهم في نقل الخبرة من الموجهين إلى المدرسين والعكس ، وذلك للتقليل من الفروق الدالة بين المجموعتين.
- تدريب مدرسي اللغة العربية على ممارسة أساليب التقويم الذاتي المستمر للتعرف على جوانب القوة، وجوانب القصور في أدائهم للكفايات الشخصية (اللغوية)، من أجل العمل على تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب القصور.
- العناية بتحديد الكفايات الشخصية والتربوية المناسبة لكل مادة من مواد اللغة العربية والسعى لاكتسابها وتنميتها لدى مدرسي اللغة العربية.
- أن تتعاون كلية التربية وزارة التربية في تنظيم دورات لمدرسي اللغة العربية من أجل تنمية كفاياتهم والارتقاء بها على نحو مستمر.

ثانياً: فيما يخص البلاغة والتذوق الأدبي:

- 1 لا اهتمام بمحتوى البلاغة من حيث طريقة عرضه وربطه بالفنون اللغوية الأخرى مثل النصوص الأدبية والنقد ، حتى لا تظهر البلاغة في صورة قواعد جافة منفرة للطلبة وليس مساعدة لهم في تنمية الحس الجمالي والأدبي للغة.
- 2 ربط تدريس البلاغة بالتذوق الأدبي عن طريق كثرة التدريبات وإتاحة الفرصة للطلبة لمارسة ذلك داخل الصفوف وخارجها.

3 ضرورة عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ومجهتها على استخدام المفاهيم البلاغية في النصوص الأدبية، وصياغة الأسئلة بالطرائق المختلفة والتي تقيس القدرات العقلية في المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي.

4 أن تتجه مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى تحقيق أهداف سلوكية تتعلق بمحفوظات البلاغة، والتذوق الأدبي حيث إن الأهداف الحالية تتصرف بالعمومية . كما يجب أن يخصص لكل درس من دروس البلاغة بعض مهارات التذوق الأدبي كسلوك متوقع يعمل المدرس على إكسابه للطلبة.

5 أن تحتوي موضوعات البلاغة والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية على روائع مثيرة ومؤثرة من الأعمال الأدبية، مما يسهم في إثارة الدافعية لدى الطلبة وإقبالهم على مناقشتها وإبداء الرأي فيها، مما يساعد على تنمية الذوق البلاغي لديهم. كما يجب أن تتجه الأسئلة التي تلي هذه الموضوعات إلى قياس مهارات التذوق الأدبي.

6 إعداد دليل لمدرسي اللغة العربية، يشرف على إعداده نخبة من المتخصصين المشهود لهم بالكفاءة والتميز ، بحيث يتضمن الطرائق والأساليب الحديثة في ميدان اللغة العربية بصفة عامة، والبلاغة والتذوق الأدبي بصفة خاصة، وتحدد فيه مهارات التذوق المناسبة للمرحلة الثانوية، وكيفية ترميمها وتقويمها.

- بحوث مقترحة:

- دراسة أثر تنمية الكفايات التدريسية لطرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية
- تحديد مهارات تدريس اللغة العربية في ظل تطورات العصر الحديث ، لتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمدرسي اللغة العربية.
- بناء خطة جديدة مقترحة لإعداد مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، للاستعداد لمعالجة المنهج الجديد المطور في وزارة التربية.
- تصميم برنامج يدرب المدرسين على ربط كفايات التخطيط مع كفايات التنفيذ، وربطهما مع كفايات التقويم، وبيان العلاقات المتبادلة بين هذه الكفايات

- المصادر والمراجع -

- المصادر والمراجع العربية:

- 1 - القرآن الكريم، سورة النساء.
- 2 - إبراهيم، عبد العليم، (1961).
الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، الطبعة(7)، مصر، دار المعارف .
- 3 - إبراهيم، مصطفى وآخرون، (1972).
المعجم الوسيط، الطبعة(2)، الرياض، دار الدعوة .
- 4 - ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي، (1984).
مقدمة ابن خلدون، الطبعة(5) ، بيروت، دار الفلم.
- 5 - ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، (1994).
لسان العرب، الطبعة(3)، بيروت، دار صادر .
- 6 - أبو جاللة، صبحي حمدان، وعليمات، محمد مقبل، (2001).
أساليب التدريس العامة والمعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح .
- 7 - أبو علي، محمد برکات حمدي(1999).
كيف نقرأ تراثنا البلاغي، الأردن، دار وائل للطباعة والنشر.
- 8 - أحمد، محمد عبد القادر، (1986).
طرق تعليم اللغة العربية، الطبعة(5)، مصر ، مكتبة النهضة .
- 9 - إسماعيل، محمد، ومرسي، منال، (2009).
أصول التدريس، حمص، سوريا، منشورات جامعة البعث.

- 10 -**البابطين، عبد العزيز**(2004).
اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي الرياض.
- 11 -**البجة، عبد الفتاح حسن**(2001).
أساسيات تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .
- 12 -**البسوني، محمود**،(1986).
تربيبة الذوق الجمالي، القاهرة، دار المعارف .
- 13 -**البعبكي ، روحى ومنير**،(1990).
المورد، بيروت، دار العلم للملايين، الطبعة (4).
- 14 -**بن ذريل، عدنان**،(1983).
اللغة والبلاغة، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية.
- 15 -**الجاحظ، عمرو بن بحر**،(1961).
البيان والتبيين تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- 16 -**جرادات، عزت**،(1983).
التدريس الفعال، الطبعة(2)، عمان، المكتبة التربوية المعاصرة .
- 17 -**الجرجاني، عبد القاهر** .
- أسرار البلاغة، بيروت، دار المعرفة ، (1978).
- دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، القاهرة، مكتبة الخانجي، (1998).
- 1 -**جرجس، ميشيل تكلا، وحنا الله، رمزي كامل**،(1998).
معجم المصطلحات التربوية، مراجعة: يوسف خليل يوسف، بيروت، مكتبة لبنان-ناشرون.
- 2 -**حمدان، محمد زياد**،(2000)

- قياس كفاية التدريسيين بأساليب ووسائل معاصرة ، جدة، دار التربية الحديثة .
- 3 حنوره، مصري عبد الحميد، (1985).
سيكولوجية التذوق الفني، القاهرة، دار المعارف.
- 4 اللحيلة، محمد محمود، (2003).
طائق التدريس واستراتيجياته الطبيعة(3)، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- 5 خطابية، ماجد، (2003).
التربية العملية والأسس النظرية وتطبيقاتها عمان، دار الشروق.
- 6 الخليفة، حسن جعفر، (2003).
المنهج المدرسي المعاصر، المفهوم، الأسس، المكونات، التنظيمات، الرياض، مكتبة الرشد، ناشرون.
- 7 دالين، فان- ديو بولد، (1977).
مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل ورفاقه، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- 8 دروزة، أفنان نظير، (2000).
النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، الأردن، دار الشروق.
- 9 الدريج، محمد، (2004).
التدريس الاهداف "من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكتفاليات " ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.
- 10 - دهمان، أحمد علي، (1986).
الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني منهجاً و تطبيقاً ، دمشق، دار طлас للدراسات والترجمة و النشر .

- 11 - دباب، محمد إسماعيل ، وآخرون.(1995).
مهنة التعليم، القاهرة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .
- 12 - الرازي، محمد بن أبي بكر.(1964).
مختار الصحاح ، الطبعة(10)، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، الهيئة العامة لتنسيق مطابع الأميرية .
- 13 - راشد، علي.(2005).
كفايات الأداء التدريسي ، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 14 - رضا،أحمد، (1990).
متن اللغة، بيروت، دار مكتبة الحياة، المجلد (5).
- 15 - الركابي، جودت، (1973).
طرق تدريس اللغة العربية، (بيروت، دمشق)، دار الفكر .
- 16 - الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر،(1979).
أساس البلاغة، بيروت ، دار صادر.
- 17 - زيتون، كمال، (2003).
التدريس، نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
- 18 - السيد، محمود أحمد، (1991).
الأدب مفهوماً وتدريساً، دمشق، دار الندوة للداراسات والنشر.
- 19 - الشايب،أحمد، (1994).
أصول النقد الأدبي ، الطبعة(10)، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- 20 - شحاته، حسن، (1995).
أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الطبعة(2)، الدار المصرية اللبنانية.
- 21 - طالب، محمد حسن، (2007)

تقويم إعداد مدرس اللغة العربية وفق مدخل الكفايات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة دمشق، كلية التربية.

- 22 - طعيمة، رشدي أحمد، (2009).
المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 23 - العاكوب، عيسى علي، والشتيوي، علي سعد(1993).
الكافي في علوم البلاغة العربية (المعاني، البيان، البديع)، الجامعة المفتوحة.
- 24 - عباس، فضل حسن، (1998).
البلاغة فنونها وأفاناتها(علم المعاني)، الطبعة(5)، عمان، دار الفرقان.
- 25 - عبد الباري، ماهر شعبان، (2010).
التذوق الأدبي، طبيعته- نظرياته- مقوماته- معاييره- قياسه، الطبعة(2)،الأردن، دار الفكر.
- 26 - عبد الحميد، جابر، (1999).
استراتيجيات التدريس والتعليم القاهرة، دار الفكر العربي .
- 27 - عبد السميح، مصطفى، حواله، سهير، (2005).
إعداد المعلم ، تنميته وتدربيه ،الأردن، دار الفكر.
- 28 - عبيدات، ذوقان ورفيقاه، (1996).
البحث العلمي- مفهومه- أدواته- أساليبه، الطبعة(5)، عمان ، دار الفكر.
- 29 - عتيق، عبد العزيز، (1971).
في البلاغة العربية، علم المعاني، الطبعة(2)، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

- 30 - عثمان، حسن ملا،(2002). طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، الطبعة(2)، الرياض، دار عالم الكتاب.
- 31 - عرفة، عبد العزيز عبد المعطي،(1983). تربية الذوق البلاغي عند عبد القاهر الجرجاني، القاهرة، دار الطباعة.
- 32 - عزة، شديد محمد عبد الله،(1991). فاعلية برنامج تدريبي لطلاب التربية العملية بالدبلوم العامة في تنمية مهارة طرح الأسئلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية كلية التربية.
- 33 - عطوات، محمد عبد الله،(1979). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 34 - غانم، محمد محمود،(1995). التفكير عند الأطفال .تطوره وطرق تطويره ، عمان، دار الفكر.
- 35 - فايد، عبد الحميد، (دت). رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت، دار الكتاب اللبناني.
- 36 - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم،(2003). كفايات التدريس(المفهوم،التدريب،الأداء)،الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 37 - الفرا، فاروق حمدي،(1989). تطوير كفاءات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدة والنسقية، الكويت، مؤسسة التقدم العلمي.
- 38 - الفيروز آبادي، مجد الدين،(1938). القاموس المحيط، الطبعة(4)، مصر، دار المأمون.
- 39 - القرزويني، جمال الدين محمد بن عبد الرحمن، (دت).

الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتعليق وتنقح، محمد عبد المنعم خفاجي، الطبعة(3)،
بيروت، دار الجيل، الجزء(1) .

40 - القلا، فخر الدين، وناصر، يونس(2004)
أصول التربية وطريقها، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

41 - قنديل ، يس عبد الرحمن.(1989).
مدى فاعلية أسلوب التحليل المرئي للأداء الفعلي للتدريس والخبرة المشتركة لتخفيض
وتنفيذ التدريس لدى الطلاب المعلمين في التربية العملية، رسالة دكتوراه غير منشورة،
جامعة المنوفية، كلية التربية .

42 - قورة، حسين سليمان.(1977).
تعليم اللغة العربية- دراسة تحليلية وموافق تطبيقية، الطبعة (3)، مصر، دار المعارف.

43 - كرم الدين، ليلى (1993).
اللغة عند الطفل، تطورها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها، القاهرة، مكتبة أولاد عثمان .

44 - كوجك، كوثر حسين، (1977).
اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس الطبعه (2)، القاهرة، عالم الكتب.

45 - اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي، (1996).
معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الرياض، عالم الكتب.

46 - محمود، صابر حسين، (1988).
تطوير برنامج إعداد معلم المجال التجاري للتعليم الأساسي في ضوء الكفايات، رسالة دكتوراه
غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

47 - مرعشلي، نديم وأسامه، (دت).
معجم الصحاح في اللغة والعلوم، بيروت، دار الحضارة العربية ،المجلد(2).

48 - مفلح، غازي، (1998).

الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دمشق، كلية التربية.

49 - مرعي، توفيق، (1983).

الكفايات التعليمية في ضوء النظم، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع

50 - مجاور، محمد صلاح الدين، (1969).

تدریس اللغة في المرحلة الثانوية: أسسه ، تطبيقاته التربوية، القاهرة، دار المعارف.

51 - محمود، صلاح الدين عرفة، (2005).

تعليم وتعلم مهارات التدریس في عصر المعلومات، القاهرة، عالم الكتب.

52 - مصطفى، سعيد خيري زكي، (2000).

العلاقة بين بعض قدرات التفكير الإبتكاري والتنوّق الأدبي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، القاهرة، كلية التربية.

53 - ملحم، سامي (2000).

مناهج البحث في التربية وعلم النفس عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

54 - ميخائيل، امطانيوس، (2001).

القياس والتقويم في التربية الحديثة دمشق، منشورات جامعة دمشق، مطبعة قمحة أخوان .

55 - الناقة، محمود كامل، (1997).

البرنامج التعليمي القائم على الكفايات(أسسه، برامجه)، القاهرة، مطبع الطويخي.

56 - النوح، مساعد بن عبد الله، (2004).

مبادئ البحث التربوي، الرياض.

57 - الهاشمي، عبد الحميد محمد، (1972).

مبادئ التربية العملية، بيروت، دار الإرشاد .

58 - الهرمة، محمد سالم، (1996).

برنامج مقترن لتقييم بعض الكفايات الازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ليبيا
رسالة دكتوراه غير منشورة، طرابلس، جامعة الفاتح.

59 - هنداوي، صبري عبد المجيد، (1995).
تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم عبد القاهر الجرجاني على التفوق
الأدبي لطلاب الصف الثاني الثانوي القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

60 - الهويدى ، زيد، (2005).
مهارات التدريس الفعال ، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

61 - الوسوف، أحمد ، وآخرون، (2008).
المدخل إلى الإحصاء والاحتمالات، اللاذقية، جامعة تشرين، كلية العلوم.

62 - وزان، سراج محمد، (1982).
الكفايات النوعية الازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير
منشورة، السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.

63 - الوائلي، سعاد عبد الكريم، (2004).
طريق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيقالأردن، دار الشروق للنشر
والتوزيع .

64 - وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ، مناهج المرحلة الثانوية 1971-
. 1972

- المراجع الأجنبية:

- 65 - الموقع الالكتروني: WWW.MANHAL.NET.php
- Cooper, j, M(1973) – 66
"Specifying Teacher Comptencies"Journal of Teacher Education",
vol, 24no,1.

Chomsky N .Payot ,(1968) – 67
Le Langage et La Pensee ,Paris.

(1973) Good – 68
Dictionary of Education, , New York, mc Grow hill,
3rded.

- الدوريات:

- 69 - أبو سعدي، عبدالله ، والراشدي، ثريا, (2009).
صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر، مجلة البحرين ، المجلد العاشر، العدد الثاني،
البحرين.
- 70 - باطاهر، عيسى,(2001).
تبسيير البلاغة في كتب التراث، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد الثاني والعشرون،
جامعة الشارقة.
- 71 - بهادر، سعدية محمد علي,(1981).
الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، مجلة
تكنولوجيا التعليم، العدد الثامن، السنة الرابعة، القاهرة.
- 72 - جاد، لطفي محمد,(2003).
فعالية برنامج مقترن في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في
ضوء نظرية النظم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج
وطرق التدريس، العدد تسعون.
- 73 - الحمادي، عبد الله, (1997).
المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجدين في المرحلة
الثانوية بدولة قطر، حولية كلية التربية، جامعة قطر.
- 74 - الشعوان، يعقوب، ونشوان، عبد الرحمن,(1990).
الكافيات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية، جامعة
الملك سعود، المجلد الثاني.
- 75 - عميرة، خليل, (1984)
في نحو اللغة وتراثها، منهج وتطبيق، عالم المعرفة، جدة.
- 76 - كنعان، أحمد علي, (2007).

تطوير كفايات المعلمين، مجلة المعلم العربي، العدد الأول، السنة الستون، دمشق.

77 - مرعي، توفيق أحمد، وآخرون.(1992).

آراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الأدائية الأساسية، ومدى استخدامهم لها، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد السابع، الجزء(45)، القاهرة.

78 - المرسي، محمد حسن.(2003).

مستوى القراءة اللازم لتنوّق جماليات النص الأدبي ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد العشرون ، القاهرة.

79 - معتوق،أحمد محمد (1996).

الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادر ووسائل تعميمتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ، عالم المعرفة، الكويت.

الملحق

- الملحق رقم (1):

أسماء السادة المحكمين:

الجامعة	الاختصاص	الدكتور
البعث	طائق تدريس اللغة العربية	د. حاتم بصيص
دمشق	طائق تدريس اللغة العربية	أ.د. حورية الخياط
حلب	طائق تدريس اللغة العربية	د. عهد حوري
البعث	طائق تدريس الشريعة	د. فوزية السعيد
البعث	اختصاص مناهج وطائق تدريس	أ.د. محمد اسماعيل
دمشق	طائق تدريس اللغة العربية	د. محمد حسني طالب
تشرين	أصول التربية	د. محمد مرزا

- الملحق رقم (2) :

استبانة الموجهين:

استبانة الموجهين

السيد موجه اللغة العربية :

تحية طيبة :

بين يديك هذه الاستبانة المتصلة بكفايات مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية .
يرجى قراءة كل كفاية بدقة وعناية ، والإجابة بوضع إشارة ✓ في الحقل المناسب ،
انطلاقاً من خبرتك في مدى توفر هذه الكفاية ؛ علماً بأن إجابتك ستستخدم
لأغراض البحث العلمي للحصول على درجة الماجستير من خلال رسالة بعنوان :
مدى تحقق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة والتذوق الأدبي ((المرحلة
الثانوية) .
وإذا كانت هناك كفايات أخرى ذات أهمية يرجى إضافتها .

معنى الأرقام الموجودة من 1 إلى 5 :

5	4	3	2	1
ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً

وشكرأً لتعاونكم

الباحثة: نوار صبح

أولاً: كفايات خاصة بـ تخطيط الدرس

درجة التحقق					العبارات	
1	2	3	4	5		
					يصور الأهداف على نحو غرض سلوكي .	
					يصور الأغراض السلوكية في مستويات معرفية مختلفة.	
					يربط أغراض الدرس بأهداف اللغة العربية.	
					يحرص على ربط الخبرات السابقة باللاحقة	
					يعد أسئلة شاملة كافية ، ذات صلة بموضوع الدرس.	
					يحرص على إثارة دوافع الطلبة عن طريق إظهار الفائدة من موضوع الدرس.	
					يقسم معلومات الدرس بما يتاسب وزمن الحصة باستخدام طريقة التدريس المناسبة	

أولاً: كفايات خاصة بـ تخطيط الدرس

كفايات أخرى يرجى إضافتها :

-
-
-

كفايات التنفيذ						
درجة التحقق					العبارات	
1	2	3	4	5		
					يختار مقدمة تثير اهتمام الطلبة بموضوع الدرس .	
					يعرض المفاهيم المادة البلاغية بسلسل منطقي .	
					ينوع في طريقة التدريس بما يتاسب والموقف التعليمي .	
					يرتّب المعاني من الكل إلى الجزء لدى تحليل النص.	
					يدرب الطلبة على تحليل الصور البلاغية الجزئية عن طريق ربطها بالمعنى الكامل	
					يرربط الصورة البلاغية بالسياق اللغوي للنص الأدبي .	
					يسأل الطلبة عن مدى قدرة الصورة البلاغية على التعبير عن المعنى المباشر .	
					يوفر للطلبة فرصاً كافية للتفاعل باستخدام الحوار .	
					يدرب الطلبة على إبراز جماليات النص الأدبي .	
					يدرب الطلبة على استخدام التراكيب البلاغية في مكانها الصحيح في السياق اللغوي .	
					يبين للطلبة أثر التراكيب البلاغية بوضوح المعنى .	
					يعنى بالنص الأدبي المتكامل في تدريس البلاغة .	
					يوظف الكتاب المدرسي في أثناء سير الدرس .	
					يستعين بمراجع أدبية بسيطة محفزاً الطلبة للاطلاع عليها.	
					يشجع الطلبة للاستزادة في موضوع الدرس من بعض الكتب والمراجع البسيطة	
					يعتمد طريقة السؤال بحيث يتوقع الجميع أنهم مطالبون بالإجابة .	
					يسأل الطلبة ليتحقق من مدى بلوغ المحتوى لأهدافه .	
					يقوّف عند كل فقرة بقصد تقويمها .	
					يتجنّب الأسئلة التي تتطلب جواباً محدداً بـ (نعم أو لا).	
					يعتمد طريقة التعلم الذاتي في التأكيد من إجابات الطلبة الصحيحة .	
					يحرص على وضع الأسئلة ب قالب لغوي بسيط .	
					يناقش الطلبة في الصور البلاغية التي اشتمل عليها النص من خلال (أركانها مناسبتها، وظيفتها في أداء المعنى) .	

كفايات أخرى تود ذكرها :

-
-
-

كفايات التقويم

درجة التحقق					العبارات	
1	2	3	4	5		
					يضع أسئلة لقياس الأغراض السلوكية للدرس	
					يتتحقق من قدرة الطلبة على تحديد التراكيب التصويرية من خلال تحديد نوعها، وتقدير قيمتها الجمالية.	
					يتتأكد من قدرة الطلبة على صوغ صورة مشابهة.	
					يبحث الطلبة على إبراز الفائدة التي تضمنتها الصورة البلاغية المناسبة للمعنى	
					يكلف الطلبة بالواجبات المنزلية في أثناء الحصة.	
					يحرص على التتحقق من قيام الطلبة بالواجبات المنزلية بأنفسهم من خلال التصحيح الذاتي لأخطائهم.	
					يوظف باستمرار نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة بفاعلية	
					يراعي تقدير مستويات الطلبة في الكشف عن مواهبهم في استعمال الصور البلاغية في السياق اللغوي للنص الأدبي.	
					يعمل على إعادة المعلومة غير الواضحة بمعونة واضحة وأمثلة أخرى	
					يستخدم طرائق العروض البصرية-السمعية في تقويم مستويات الطلبة.	
					يسأل الطلبة عن الأثر الأدبي الذي تضمنه النص	
					يناقش الطلبة في الصور البلاغية التي أعجبتهم من خلال تقصي الأسباب التي	
					يطلب من الطلبة وضع عنوان آخر للنص يتناسب ووجهة نظرهم	

كفايات أخرى تود ذكرها :

—
—
—

- الملحق رقم(3):

استبانة المدرسين:

استبانة مدرس اللغة العربية

السيد مدرس/مدرسة اللغة العربية

تحية طيبة:

بين يديك هذه الاستبانة المتصلة بكفايات مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية .
يرجى قراءة كل كفاية بدقة وعناية ، ثم تقدير مستوى توفرها لديك وذلك بوضع إشارة ✓ في الحقل المناسب بالصفحات الآتية ؛ علماً بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي للحصول على درجة الماجستير من خلال رسالة بعنوان :)
مدى تحقق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة والتذوق الأدبي ((المرحلة الثانوية) .

معنى الأرقام الموجودة من 1 إلى 5 :

5	4	3	2	1
ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً

وشكراً لتعاونكم

الباحثة نوار صبح

أولاً: كفايات خاصة بـتخطيط الدرس

درجة التحقق					العبارات	
1	2	3	4	5		
					أصوغ الأهداف على نحو غرض سلوكي .	
					أصوغ الأغراض السلوكية في مستويات معرفية مختلفة.	
					أربط أغراض الدرس بأهداف اللغة العربية	
					أحرص على ربط الخبرات السابقة باللاحقة.	
					أعد أسئلة شاملة كافية ، ذات صلة بموضوع الدرس.	
					أحرص على إثارة دوافع الطلبة عن طريق إظهار الفائدة من موضوع الدرس.	
					أقسم معلومات الدرس بما يتناسب وزمن الحصة باستخدام طريقة التدريس المناسبة.	

أولاً: كفايات خاصة بـتخطيط الدرس

كفايات أخرى يرجى إضافتها:

—
—
—

كفايات التنفيذ

درجة التحقق					العبارات	
1	2	3	4	5		
					أختار مقدمة تثير اهتمام الطلبة بموضوع الدرس.	
					أعرض المفاهيم المادة البلاغية بسلسل منطقي.	
					أنواع في طريقة التدريس بما يتناسب والموقف التعليمي.	
					أرتّب المعاني من الكل إلى الجزء لدى تحليل النص	
					أدرّب الطلبة على تحليل الصور البلاغية الجزئية عن طريق ربطها بالمعنى الكامل للنص .	
					أربط الصورة البلاغية بالسياق اللغوي للنص الأدبي.	
					أسأل الطلبة عن مدى قدرة الصورة البلاغية على التعبير عن المعنى المباشر.	
					أوفر للطلبة فرصاً كافية للتفاعل باستخدام الحوار.	
					أدرّب الطلبة على إبراز جماليات النص الأدبي.	
					أدرّب الطلبة على استخدام التراكيب البلاغية في مكانها الصحيح في السياق اللغوي .	
					أبين للطلبة أثر التراكيب البلاغية بوضوح المعنى.	
					أعنى بالنص الأدبي المتكامل في تدريس البلاغة	
					أوظف الكتاب المدرسي في أثناء سير الدرس.	
					أستعين ببرامج أدبية بسيطة محفزاً الطلبة للاطلاع عليها	
					أشجع الطلبة للاستزادة في موضوع الدرس من بعض الكتب والمراجع البسيطة المناسبة لمستواهم العلمي ..	
					أعتمد طريقة السؤال بحيث يتوقع الجميع أنهم مطالبون بالإجابة	
					أسأل الطلبة لأتحقق من مدى بلوغ المحتوى لأهدافه.	
					أتوقف عند كل فقرة بقصد تقويمها.	
					أتتجنب الأسئلة التي تتطلب جواباً محدداً بـ (نعم أو لا).	
					أعتمد طريقة التعلم الذاتي في التأكد من إجابات الطلبة الصحيحة	
					أحرص على وضع الأسئلة بقالب لغوي بسيط	
					أناقش الطلبة في الصور البلاغية التي اشتمل عليها النص من خلال (أركانها المناسبتها وظيفتها في أداء المعنى) .	

كفايات أخرى تود ذكرها :

كفايات التقويم

درجة التحقق					العبارات	
1	2	3	4	5		
					أضع أسئلة لقياس الأغراض السلوكية للدرس	
					أتحقق من قدرة الطلبة على تحديد التراكيب التصويرية من خلال تحديد نوعها، وتقدير قيمتها الجمالية.	
					أتتأكد من قدرة الطلبة على صوغ صورة مشابهة.	
					أحث الطلبة على إبراز الفائدة التي تضمنتها الصورة البلاغية المناسبة للمعنى المقصود منها	
					أكلف الطلبة بالواجبات المنزلية في أثناء الحصة	
					أحرص على التتحقق من قيام الطلبة بالواجبات المنزلية بأنفسهم من خلال التصحيح الذاتي للأخطائهم.	
					أوظف باستمرار نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة بفاعلية	
					أراعي تقدير مستويات الطلبة في الكشف عن موهابتهم في استعمال الصور البلاغية في السياق اللغوي للنص الأدبي.	
					أعمل على إعادة المعلومة غير الواضحة بمعلمة واضحة وأمثلة أخرى إضافية.	
					أستخدم طرائق العروض البصرية-السمعية في تقويم مستويات الطلبة.	
					أسأل الطلبة عن الأثر الأدبي الذي تضمنه النص	
					أناقش الطلبة في الصور البلاغية التي أعجبتهم من خلال تقضي الأسباب التي جعلتهم يبدون إعجابهم بها.	
					أطلب من الطلبة وضع عنوان آخر للنص يتناسب ووجهة نظرهم.	

كفايات أخرى تود ذكرها:

—
—
—

- الملحق رقم(4) -

استبانة الطلبة:

استبانة الطلبة

عزيزي الطالب/الطالبة:

أرجو الإجابة عن العبارات أدناه بدقة و موضوعية، وذلك بوضع إشارة / في المربع المناسب.

معنى الأرقام الموجودة من 1 إلى 5:

5	4	3	2	1
ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً

وشكراً لتعاونكم

الباحثة

درجة التحقق					العبارات	
1	2	3	4	5		
					يضع المدرس أسئلة تثير انتباхи منذ بداية الحصة	01
					يقدم المدرس المعلومات بطريقة مناسبة لموضوع الدرس.	02
					يذكرني المدرس بمعلومات الدرس السابق ويبين علاقاتها مع الدرس الجديد.	03
					يبيرز المدرس التراكيب التصويرية في النص ويبين جمالياتها	04
					يقدم المدرس محتوى الدرس بشكل تدريجي ومبسط	05
					يحلل المدرس الصور البلاغية في النص لوحده	06
					أشارك المدرس في تحليل الصور البلاغية في النص .	07
					يسأل المدرس عن الفرق بين التعبير البلاغي والتعبير المباشر .	08
					يربط المدرس بين مادة البلاغة ومادة الأدب .	09
					يسأل المدرس عن رأيي في النص الأدبي لغواياً .	10
					أجد النص الأدبي غامض المعنى قبل شرح المدرس .	11
					يطلب مني المدرس استخدام الصور البلاغية في تراكيب جديدة .	12
					يتزامن شرح المدرس للصور البلاغية وأنا أنظر إلى كتابي المدرسي .	13
					يحمل المدرس إلى الصف كتاباً ومراجعة غير الكتاب المدرسي .	14
					يتأكد المدرس عن طريق الأسئلة من مدى فهمي للدرس .	15
					يناقش المدرس معي الأفكار والآراء التي أدليت بها .	16
					يستتبط المدرس خلاصة الدرس بمشاركة الطلبة .	17
					يعزز المدرس إجابتي إن كانت صحيحة .	18
					يصحح المدرس إجابتي إن كانت غير صحيحة .	19
					يهتم المدرس بالواجبات المنزلية التي يطلبها مني	20

- ملاحظات أخرى تود ذكرها حول تدريس البلاغة والتذوق الأدبي:

..... -

..... -

..... -

**Syrian Arab Republic
Al-baath University
Faculty of Arts and Humanities
The Arabic language department**

**The extent of achieving the linguistic adequacy in
the methods of teaching rhetoric and literary taste
in the secondary school**

Supervisor:
Dr. Samir Maalouf

Associate Professor in Arabic
language faculty
semantics branch
Al-baath university

co-supervisor:
Dr. Mohamad Ismail

Professor in the methods of teaching
and curriculums
Den of the faculty of education
Al-baath university

Prepared by
Nawar Sobh

2011 - 1432